

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**OS PROCESSOS DE COPING E DE SAVORING E A
AGRESSIVIDADE NA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E SOCIAL DOS
ADOLESCENTES À ESCOLA**

Filipa Isabel Guerra Cepeda

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**OS PROCESSOS DE COPING E DE SAVORING E A
AGRESSIVIDADE NA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E SOCIAL DOS
ADOLESCENTES À ESCOLA**

Filipa Isabel Guerra Cepeda

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

*Ao meu Pai, o meu modelo de Ser Humano,
dedico este trabalho...*

*Estiveste e estarás sempre presente,
em todos os momentos da minha vida!*

Agradecimentos

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto pela orientação, pelo apoio incondicional e incentivo neste trabalho. Obrigada por me fazer crescer e por tanta aprendizagem!

À Escola Secundária de Mem Martins e aos seus adolescentes, que tornaram este trabalho possível.

À minha Mãe, Isa, obrigada por viveres comigo cada momento desta caminhada, sofrendo e vibrando. Sempre disponível, sempre companheira, sempre com muito amor.

Ao *mio bel ragazzo*, Bruno, pela força e pelos momentos de descontração. Por todo o amor e confiança em mim.

Ao Zé, por entrares na nossa Vida e enriquecê-la todos os dias com essa sabedoria que só tu tens e que só tu sabes transmitir.

À Lu, pela amizade e cumplicidade. Foram tantos os “risos” e as horas de intenso trabalho que passámos juntas!

Aos meus colegas da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, pela partilha, pela troca de ideias, nestes dois últimos anos do curso.

Ao resto da Família, aos Tios, aos Avós, e a todos os amigos, que de forma mais indirecta, mas não menos importante, me apoiaram e estiveram ao meu lado nesta “viagem”.

Resumo

Este trabalho procurou dar um contributo para a construção de conhecimentos sobre os processos de adaptação na adolescência, em contexto escolar, mais concretamente sobre os processos de distress e coping e de eustress e savoring e o seu papel na explicação da agressividade dos estudantes. Pretendeu-se, igualmente, identificar os acontecimentos escolares que estão associados a experiências emocionais negativas (distress) e positivas (eustress) e as estratégias de coping e de savoring que os adolescentes utilizam para gerir essas experiências. Por fim, procurámos, explorar o valor preditivo das variáveis de coping, savoring e agressividade na adaptação académica e social dos adolescentes, à escola. No estudo realizado foi aplicado um questionário de auto-relato, para avaliar as estratégias de coping (CASQ, Seiffge-Krenke, 1995), as estratégias de savoring (WOSC, de Bryant & Veroff, 2007), a agressividade (YSR, de Achenbach, 1991), e o Apoio social (Correia, 2006), a uma amostra de 169 adolescentes portugueses, provenientes do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade. Foi igualmente utilizado um questionário de hetero-relato para avaliação da agressividade entre pares (QCA, de Raimundo, 2005), aplicado a sete professores Directores de Turma. Entre os resultados obtidos é de destacar o facto de os acontecimentos escolares relacionados com o Trabalho Académico e Resultados Escolares e com a Relação com os Colegas serem privilegiados pelos adolescentes, sendo responsáveis por experiências emocionalmente positivas e negativas. As estratégias de Coping Activo e de Procura de Apoio são preditores significativos da Média Escolar ($\beta = -.17, p < .05$; $\beta = .28, p < .01$) e as estratégias de Savoring são preditores significativos do Suporte Social percebido ($F = 3.39, p < .05$). Os alunos de níveis de escolaridade mais avançados auto-percepcionam-se como menos agressivos e os mais novos são percebidos, pelos professores, como os adolescentes mais agressivos. As estratégias de coping de Procura de Apoio e de Regulação Emocional e Comportamental revelam-se preditores significativos da Agressividade nos adolescentes ($\beta = -.21, p < .05$; $\beta = -.18, p < .05$), bem como o savoring de Expressão Comportamental ($\beta = .26, p < .01$).

PALAVRAS CHAVE: COPING, SAVORING, AGRESSIVIDADE, ADOLESCENTES, ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E SOCIAL

Abstract

The aim of this work was to explore processes of school adaptation in adolescence, specifically processes of coping and distress and of eustress and savoring and their role in the explanation of students' aggressiveness. Therefore, the purpose was also to identify scholar events associated with negative and positive emotional experiences (distress and eustress), and the coping and savoring strategies adolescents use to manage these events and emotions. Finally, the predictive value of coping, savoring and aggressiveness in the explanation of academic and social adjustment of adolescents to school was also explored. Two types of questionnaires were used: a self-report questionnaire, to evaluate coping strategies (CASQ, Seiffge-Krenke, 1995), savoring strategies (WOSC, Bryant & Veroff, 2007), aggressiveness (YSR, Achenbach, 1991), and social support (Correia, 2006), was answered by 169 Portuguese adolescents of 7th, 9th and 11th grades; and a hetero-report questionnaire on peer aggressiveness (QCA, Raimundo, 2005), was applied to seven Teachers. The results show that school events related with academic work and results and with the relationship with colleagues are privileged by teenagers, being responsible for negative and positive emotional experiences. Active and support seeking coping strategies are significant predictors of academic results ($\beta = -.17, p < .05$, $\beta = .28, p < .01$) and savoring strategies are a significant predictor of perceived social support ($F = 3.39, p < .05$). Students of higher levels of education perceive themselves as a less aggressive, and younger students are perceived by teachers as more aggressive. Social support and emotional and behavioural regulation coping strategies as well as behavioural expression savoring strategies proved to be significant predictors of students' aggressiveness ($\beta = -.21, p < .05$, $\beta = -.18, p < .05$, $\beta = .26, p < .01$).

KEY WORDS: COPING, SAVORING, AGGRESSIVENESS, ADOLESCENTS, ACADEMIC AND SOCIAL ADJUSTMENT

Índice

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
II.1. Concepções transaccionais de Stress e Coping	4
II.2. Stress e Coping na Adolescência	6
II.3. “Stress Positivo”: o Modelo Holístico do Stress	10
II.4. Savoring	12
II. 5. Contexto escolar: Stress Escolar e Agressividade	15
II.6. Problemas de Investigação e Hipóteses de Estudo	20
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	22
III.1. Participantes	22
III.2. Procedimento	23
III.3. Instrumentos de recolha de dados	23
III.4. Tratamento de dados	30
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
IV.1. Apresentação dos Resultados	31
IV.2. Discussão dos Resultados	48
CAPÍTULO V – REFLEXÕES FINAIS	53
V.1. Conclusão	53
V.2. Principais implicações práticas do estudo	53
V.3. Limitações e Pistas para investigações futuras	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos	

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A adolescência é um dos períodos mais importantes da vida do indivíduo, é nela que a criança se transforma em adulto, delimitando o seu potencial psicológico, físico e social. É um período sujeito a várias mudanças (físicas e psicossociais), onde o adolescente é confrontado com grandes exigências de adaptação e, por isso, o risco de aparecimento de *stress*¹ é iminente. Nesta fase ocorrem períodos de extrema instabilidade emocional, é o momento em que o novo se faz presente, através do surgimento de um novo corpo, novas ideias, relações e experiências (Trianes, 2004).

É essencialmente a partir da década de 70 que os estudos começam a diferenciar as características da vivência de *stress* e *coping*² em crianças e adolescentes face aos adultos. O modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984), desenvolvido para explicar o processo de *stress-coping* em adultos é também utilizado para explicar o mesmo processo nas crianças e adolescentes. Este modelo dinâmico, de *stress* e *coping* que se coaduna com uma perspectiva ecológica e desenvolvimentista, é utilizado como referencial teórico por muitos investigadores em crianças e adolescentes (e.g. Compas, 1987; Seiffge-Krenke, 1995; Cleto & Costa, 1996, 2000).

O *coping* está associado ao ajustamento emocional e comportamental nas crianças e adolescentes (Compas, 1987), e pode ser entendido como um mediador da relação entre *stress* e saúde-doença. Certos autores consideram que o *coping* é a variável que melhor diferencia os resultados de adaptação em adolescentes, e colocam a ênfase na competência para lidar com as tarefas específicas da idade como a variável preditora mais consistente em termos de bem-estar psicológico (Cleto & Costa, 1996).

No entanto, e apesar dos imensos estudos feitos em torno do *stress*, a Psicologia tem orientado a sua investigação para os aspectos negativos do *stress* e compreensão das patologias e das doenças mentais. Mas recentemente Seligman e Csikszentmihalyi (2000) vêm defender que esta ênfase na psicologia clássica e doença fez com que a Psicologia se descuidasse dos aspectos positivos, tais como o bem-estar, a saúde positiva, a satisfação, o optimismo, a felicidade, ignorando os benefícios que estes aspectos trazem às pessoas. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) lançam, desta forma, o movimento da Psicologia Positiva, uma disciplina que pergunta qual é a natureza da eficácia do funcionamento do ser

¹ Optou-se por utilizar a palavra na língua original, uma vez que é assim que é utilizada na literatura.

² Optou-se por utilizar a palavra na língua original, uma vez que é assim que é utilizada na literatura e devido à dificuldade de tradução para português.

humano, concentrando a atenção nas potencialidades, motivos e capacidades que fazem com que uma grande parte das pessoas se adaptem com sucesso nas mais variadas situações e circunstâncias.

Neste sentido, Nelson e Simmons (2003) propõem um novo modelo sobre stress ocupacional (Modelo Holístico do Stress), cujos estudos empíricos de suporte são contextualizados ao mundo do trabalho e a amostras de trabalhadores mas que, pela sua abrangência e relevo, parece ser, também, aplicável a outros contextos e amostras, como, por exemplo, ao contexto escolar e a adolescentes. Os autores salientam no seu modelo a vertente positiva do stress, introduzindo um novo conceito, o *savoring*³. No entanto, não operacionalizam o conceito nem apresentam estudos empíricos que o validem. Bryant e Veroff (2007) vão mais longe e argumentam que o *savoring* é o processo que faltava – a parte positiva do coping – definindo-o como a capacidade para atender, apreender e acentuar as experiências positivas da própria vida, construindo questionários de avaliação do *savoring* e apresentando estudos empíricos sobre este fenómeno.

De acordo com Pereira e Davide (2005), o stress mais importante na idade escolar é sobretudo o relacionado com a Escola. O stress escolar constitui um factor de risco de perturbação psicossocial nas crianças e adolescentes que se associa, entre outras expressões, à agressividade de maior ou menor gravidade. Contudo, as respostas ao stress escolar e o seu impacto no bem-estar são variáveis de aluno para aluno, dependendo de um conjunto de factores como a idade, o sexo, a auto-estima, as competências cognitivas e de resolução de problemas, o apoio social, e as competências de coping (Pereira & Davide, 2004).

Diversas investigações longitudinais demonstram que a agressividade na infância e adolescência é o melhor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocional futuras (Coie & Dodge, 1998; Fonseca et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996; Pereira, 2002).

Desta forma, e sabendo que a agressividade pode ser entendida como uma reacção ao stress com consequências no desenvolvimento psicossocial e no bem-estar dos adolescentes, vários estudos têm incidido na investigação das suas relações com o coping (e.g., Bijttebier & Vertommen, 1998; Raimundo, 2005), mostrando que determinadas estratégias de coping são boas predictoras de comportamentos agressivos.

O presente estudo pretende assim contribuir para a construção de conhecimentos sobre os processos de adaptação na adolescência, em contexto escolar, mais concretamente

³ O termo *savoring* significa “saborear”, “aproveitar”. No entanto, optou-se por utilizar a palavra na língua original, uma vez que não existe uma tradução consensual nos documentos publicados em língua portuguesa.

sobre os processos de distress e coping e de eustress e savoring e seu papel na explicação da agressividade dos estudantes. Pretende ainda explorar o valor preditivo das variáveis de coping, savoring e agressividade na sua adaptação académica e social à escola.

Para finalizar a introdução, é apresentado, de seguida, um breve resumo dos capítulos que se seguem.

Assim, no **capítulo dois** – *Enquadramento Teórico* – propomo-nos fazer uma abordagem geral que contextualize as variáveis em estudo: o stress, o coping, o savoring e a agressividade. Em primeiro lugar, abordaremos as concepções transaccionais de Stress e Coping, com especial relevo para o modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984), para de seguida, abordar o stress e coping na Adolescência. No ponto seguinte, é apresentado o Modelo Holístico do Stress de Nelson e Simmons (2003), um modelo integrador que enfatiza a vertente positiva do stress e introduz o conceito de savoring. De seguida, é apresentado o conceito de savoring e o savoring na adolescência, de acordo com o modelo de Bryant e Veroff (2007). Finalmente é dada especial importância ao stress escolar nos adolescentes e é exposta a temática da agressividade, fazendo referência a alguns estudos empíricos acerca da sua relação com o coping. Serão, ainda, apresentados neste capítulo os problemas de investigação e as hipóteses.

No **capítulo três** – *Metodologia* – procura-se clarificar as opções metodológicas feitas a nível da recolha e do tratamento dos dados, apresentar os instrumentos de avaliação utilizados e os sujeitos que fizeram parte da amostra.

No **capítulo quatro** – *Apresentação e Discussão dos Resultados* – propomo-nos analisar os dados recolhidos.

No **último capítulo** – *Reflexões finais* – faz-se um resumo das principais conclusões a que se chegou; efectua-se uma reflexão crítica sobre as principais implicações práticas do estudo, tendo em vista a promoção do bem-estar na adolescência; e por fim, são apresentadas as limitações do trabalho.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

II.1. Concepções transaccionais de Stress e Coping

O estudo do stress conhece, na sua história, uma evolução na explicação do fenómeno e dos factores a ele associados. Na sua origem encontra-se o verbo em latim *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum*, que significa apertar, comprimir, restringir, termo que provém da Física que enquanto carga, exercida sobre um determinado material, provoca deformação (Correia, 2006).

No período antecedente à revolução cognitiva na Psicologia, perspectivava-se o stress na óptica dos estímulos que estariam na sua origem ou dos sintomas fisiológicos do stress crónico (Selye, 1985).

Posteriormente, Lazarus e Folkman (1984) desenvolvem um modelo compreensivo de Stress e Coping, designado por Modelo Transaccional de Avaliação Cognitiva. Tem sido este modelo que tem sustentado, teoricamente, as investigações actuais na área do Stress. Para os autores o stress é entendido como função do impacto negativo que as situações têm nas pessoas, distinguindo-se a percepção ou a avaliação cognitiva que o individuo faz do acontecimento e as competências que possui para lidar com as situações. Desta forma, Lazarus e Folkman (1984) consideram duas dimensões determinantes de um acontecimento: a avaliação cognitiva, pela qual um individuo passa quando lida com uma situação stressante e que é de três tipos: avaliação primária, avaliação secundaria e reavaliação; e o coping.

Durante a avaliação discrimina-se o porquê da percepção, tal como o nível de stress associado para o sujeito (Stroebe & Stroebe, 1995). Assim, na avaliação primária, o individuo categoriza a situação relativamente ao significado para o seu bem-estar pessoal, sendo o acontecimento avaliado como irrelevante, positivo ou stressante. A avaliação secundária corresponde ao modo como o indivíduo avalia os recursos de coping que tem disponíveis para lidar com o stressor. Ambos os processos de avaliação são interdependentes. Lazarus e Folkman (1984) referem ainda a reavaliação para enfatizar a permanente actualização da avaliação da situação, em função das novas informações que se vão adquirindo.

O Stress, como já referido, envolve uma discrepância entre as exigências de uma dada situação e os recursos do sujeito perante essa situação. As estratégias de coping são

processos através dos quais os sujeitos tentam gerir essa discrepância, entre as exigências a que são submetidos e os recursos que possuem, em situações de Stress. Segundo Lazarus e Folkman (1984) o coping é então definido como o conjunto de esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelo indivíduo para gerir (reduzir, minimizar, tolerar ou neutralizar) as exigências internas e externas das transacções pessoa-meio que são avaliadas como excessivas ou que ultrapassam os seus recursos.

As estratégias de coping, não são um acontecimento único e envolvem trocas continuas com o meio, encarando-se como tal, como um processo dinâmico. Estas formas de combater o Stress, as trocas, são influenciadas pelas anteriores e influenciam as seguintes. Estas formas de adaptação ao Stress, servem duas funções principais. A primeira, tenta alterar o problema que causa a situação de Stress e a segunda, regular a resposta emocional ao problema. É desta maneira que se pode dizer que o coping focado na resolução do problema, refere-se à capacidade de reduzir as exigências da situação de Stress ou de expandir os recursos para lidar com ela. Temos como exemplo, alguém que deixa o emprego onde tem problemas e tenta um outro tipo de actividade ou trabalho, ou um doente que procura o médico. Este tipo de atitude face ao Stress, é mais utilizada quando o sujeito acredita que a situação pode ser alterada (Lazarus, & Folkman, 1984).

O coping focado na regulação das emoções, refere-se ao controlo da resposta emocional perante a situação de Stress. O sujeito pode regular as suas respostas emocionais através de abordagens cognitivas e comportamentais, como negar factos desagradáveis ou vê-los de uma perspectiva melhor, consumir álcool ou drogas, procurar apoio psicossocial, praticar desporto ou desfocar-se do problema. Esta aproximação ao Stress é mais utilizada quando os sujeitos acreditam que nada podem fazer para alterar a situação de Stress (Lazarus & Folkman, 1984).

Contudo, Lazarus e Folkman (1984) salientam que um coping eficaz depende da forma como o indivíduo aplica uma dada estratégia numa situação, sendo a mesma eficaz naquela circunstância e não sendo noutra. Neste processo há que atender aos diferentes equilíbrios nos resultados adaptativos, já que uma estratégia pode ser eficaz a curto prazo, mas não a longo prazo. As qualidades adaptativas do processo de coping devem ser avaliadas no contexto stressante específico em que ocorre (Folkman & Moskowitz, 2004).

Na análise aos fenómenos de stress e coping, há que considerar, ainda, a existência dos recursos de coping que, segundo Lazarus e Folkman (1984), possibilitam a avaliação subjectiva dos acontecimentos por parte dos indivíduos, podendo auxiliá-los a “protegerem-se do impacto negativo dos acontecimentos de vida causadores de stress” (Stroebe &

Stroebe, 1995), quer por via da sua influência na avaliação cognitiva, quer directamente no processo de coping.

Ao analisar estes recursos, os investigadores fizeram uma distinção entre os recursos internos ou intrapessoais e os recursos externos ou extrapessoais. Os recursos internos englobam os recursos físicos (e.g. saúde, energia), os psicológicos (e.g. crenças positivas), as competências (e.g. competências sociais e resolução de problemas) e os traços de personalidade, que se encontram disponíveis aquando da existência de uma situação stressante. Por sua vez, os recursos financeiros e o apoio social referem-se aos recursos extrapessoais (Lazarus & Folkman, 1984; Stroebe & Stroebe, 1995).

Segundo Holahan e colaboradores (1996) parece encontrar-se a tendência para um uso maioritário de estratégias de coping mais adaptativas em indivíduos mais capacitados ao nível dos seus recursos. Os autores referem que são os sujeitos que possuem mais recursos que estarão mais aptos para obter ganhos, enquanto que os detentores de menos recursos, estarão mais susceptíveis de perder ou de adoptar uma postura mais defensiva.

II.2. Stress e Coping na Adolescência

Adolescência deriva do latim *adolescere* que significa crescer. Se existe um consenso na definição do seu início – 12/13 anos –, parece não haver contudo um critério cronológico para definir o seu término, dada a inexistência de um facto observável do ponto de vista biopsicossocial para essa avaliação (Medeiros, 2000).

Numa concepção psicológica das fases do desenvolvimento humano, tende-se a definir a adolescência como uma etapa de transição entre a infância e fase adulta, de extrema importância por nela ocorrer o início e a intensa agudização da maturação física, cognitiva, emocional e social do indivíduo, embora o processo de desenvolvimento se estenda à vida toda (Medeiros, 2000).

Esta acentuada complexidade do processo da adolescência, com a sua marcada vulnerabilidade sócio-afectiva pode, em parte, ser responsável pela incidência dos transtornos do desenvolvimento nesta fase e levar ao confronto com experiências de stress, melhor ou pior resolvidas, e à adopção de “comportamentos de risco”.

Para Igra e Irwin (1996), os comportamentos de risco constituem a maior ameaça à saúde e bem-estar dos adolescentes. Segundo estes autores, o termo *risk-taking* (correr riscos) tem sido usado para ligar conceptualmente um conjunto de comportamentos prejudiciais à saúde, nomeadamente, o consumo de substâncias, comportamentos sexuais

de risco, problemas escolares, comportamento suicida, desordens alimentares, comportamentos agressivos e delinquência. No entanto, os comportamentos de risco podem, em alguns aspectos, ter importância na transição da adolescência para a etapa adulta, por permitirem exercícios de autonomia, de desenvolvimento de espírito crítico, de aprendizagem para lidar com situações difíceis e situações de fracasso, promovendo o seu processo de maturação (Igra & Irwin, 1996). O “risco” poderá funcionar, portanto, como um elemento desafiador, sem apresentar necessariamente consequências negativas.

Também Cleto e Costa (2000) referem que as mudanças com que os adolescentes se confrontam podem ser concebidas como desafios, impondo novas exigências adaptativas. Com efeito, estas autoras entendem que quando não há uma consonância entre as mudanças ou desafios, e os recursos pessoais e interpessoais, tais como as características individuais do adolescente, e o apoio social disponível, podem ocorrer manifestações de distress.

É essencialmente a partir da década de 70 que os estudos começam a diferenciar as características da vivência de stress e coping em crianças e adolescentes face aos adultos. O modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984), descrito no ponto anterior, desenvolvido para explicar o processo de stress-coping em adultos é também utilizado para explicar o mesmo processo nas crianças e adolescentes. Este modelo dinâmico, de stress e coping, que se coaduna com uma perspectiva ecológica e desenvolvimentista, é utilizado como referencial teórico por muitos investigadores em crianças e adolescentes (Compas, 1987; Seiffge-Krenke, 1995). A adolescência começa a ser entendida como um período sensível, potencialmente indutor de stress, uma vez que: a) o confronto do adolescente com situações de stress pode interferir no seu processo de desenvolvimento e consequente equilíbrio e adaptação social e; b) as competências de coping encontram-se em fase de estruturação.

O stress faz, então, parte da vida das crianças e dos adolescentes, mostrando a investigação que as preocupações dos jovens não se relacionam com as grandes crises, mas antes com acontecimentos menores do dia-a-dia, potenciais causadores de stress nesta população (Seiffge-Krenke, 1995).

Compas (1987) centrando-se na identificação das áreas de stress mais associadas a problemáticas psicológicas, verifica que os adolescentes com índices superiores de problemas físicos e psicológicos (e.g. ansiedade, sintomas depressivos, problemas somáticos) apresentam elevadas experiências de stress devido a acontecimentos do quotidiano. Este autor conclui que, no início da adolescência, o stress familiar é o melhor preditor destes problemas. Já no meio da adolescência, por volta dos 15/16 anos, o

relacionamento com os pares apresenta uma maior capacidade preditiva enquanto que no final deste período (18 anos) o principal preditor associa-se a situações académicas.

Entenda-se, no entanto, sobre este domínio, que adolescentes de diferentes idades avaliam de modo distinto situações idênticas, as quais adquirem uma relevância diferenciada. Tal como as investigações em adultos, as investigações com crianças e adolescentes focam-se largamente nas diferenças individuais, examinando as relações entre as estratégias e a extensão dos seus resultados, de forma a identificar padrões adaptativos e desadaptativos (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Muitos autores consideram que o coping é a variável que melhor diferencia os resultados de adaptação em adolescentes, e colocam a ênfase na competência para lidar com as tarefas específicas da idade como a variável preditora mais consistente em termos de bem-estar psicológico (Compas, 1987). Para Lima e colaboradores (2002) as estratégias de coping constituem um pré-requisito fundamental para uma adaptação bem-sucedida. As crianças e adolescentes com um repertório rico em estratégias de coping, e que simultaneamente percebem como sendo eficazes para lidar com os seus stressores, constituem um grupo resiliente face às várias situações adversas.

Partindo das concepções transaccionais de Lazarus e Folkman (1984), Seiffge-Krenke (1995) explora, nos seus estudos, os recursos sociais na adolescência e atende particularmente às relações sociais, pela sua hipótese de interferência indirecta no coping. No seu modelo de stress, coping e adaptação, reconhece-se não só o efeito mediador das relações sociais como também a inclusão das estratégias de coping como dimensões determinantes do produto de adaptação. Sobre as estratégias de coping, a autora considera as mesmas como uma chave para a compreensão da relação entre stress e sintomatologia, distinguindo três estilos de coping: 1) o coping activo, que inclui a procura activa de informação, resolução activa de problemas e a mobilização de recursos interpessoais; 2) o coping interno, que enfatiza a avaliação que o adolescente faz da situação e a necessidade de procura de soluções de compromisso; 3) e o coping reactivo que se traduz na incapacidade de resolução da situação, conduzindo ao afastamento e/ou demissão. Seiffge-Krenke (1995) considera como estilos de coping funcional o activo e o interno, pela possibilidade de definição de problema, identificação de soluções alternativas e desenvolvimentos das acções. Pelo contrário classifica, o estilo reactivo como disfuncional, visto consistir, maioritariamente, na fuga, negação do problema e consequente não resolução do mesmo.

Integrada numa perspectiva desenvolvimentista, Seiffge-Krenke (1995) considera a idade de 15 anos, um ponto de viragem na utilização de estratégias de coping mais eficazes e adaptativas e no uso de recursos sociais. Depois desta idade, os adolescentes não só interpelam mais frequentemente a pessoa com a qual entraram em conflito na tentativa de resolvê-lo como tentam obter mais ajuda dos seus colegas e amigos. As mudanças no uso de apoio social reflectem mudanças no desenvolvimento cognitivo e social, que conduzem a uma maior complexidade cognitiva e uma maior maturidade social. Desta forma, os adolescentes mais jovens parecem evidenciar níveis mais elevados de stress, e com o aumento da idade tendem a procurar mais suporte social (família, pares, professores), com uma maior abertura para a discussão dos seus problemas e necessidade de recolha de sugestões e conselhos (Seiffge-Krenke, 1995).

Relativamente à variável género, Seiffge-Krenke (1995) verificou que as raparigas adolescentes percebem os mesmos acontecimentos que os rapazes como quatro vezes mais stressantes. No início da adolescência, as raparigas percebem maior stress nos domínios da escola, futuro, *self* e relacionamentos. Por outro lado, os rapazes são menos abertos e sociáveis, mas avaliam a situação problema de uma forma mais optimista e não se afastam da situação, tentando resolver os problemas, não se expondo emocionalmente como as raparigas. No entanto, face a um problema mais sério podem facilmente recorrer ao consumo de álcool e drogas.

A autora diferencia-se ainda no domínio da investigação científica pela criação de um questionário designado por *Coping Across Situations Questionnaire* (CASQ) que tem como objectivo avaliar o coping nos adolescentes, e no qual foram identificados os três estilos de coping por si descritos. Cleto e Costa (1996), adaptaram este questionário à população portuguesa e encontraram a utilização de dois tipos de estratégias de coping (activas e não activas, as quais incluem o coping interno e retractivo), num estudo com uma amostra de adolescentes. Concluem, que os adolescentes portugueses lidam com os stressores do quotidiano, recorrendo, preferencialmente, a estratégias activas de coping, sendo as raparigas que mais as utilizam, e quando confrontados com situações específicas, relacionados com o *self*, com os pais ou com os pares. Para os autores as estratégias mais utilizadas pelos adolescentes são estratégias de aproximação, principalmente quando percebem que controlam as causas dos acontecimentos (Cleto e Costa, 1996).

II.3. “Stress Positivo”: o *Modelo Holístico do Stress*

Apesar dos inúmeros estudos feitos em torno do Stress, a Psicologia tem orientado a sua investigação para os aspectos negativos do stress e para a compreensão das patologias e das doenças mentais.

No entanto, recentemente, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) vêm defender que esta ênfase na Psicologia Clássica e Doença, fez com que a Psicologia se descuidasse dos aspectos positivos, tais como o bem-estar, a saúde positiva, a satisfação, o optimismo, a felicidade, ignorando os benefícios que estes aspectos trazem às pessoas. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) lançam, desta forma, o movimento da Psicologia Positiva, uma disciplina que concentra a sua atenção nas potencialidades, motivos e capacidades que fazem com que uma grande parte das pessoas se adapte com sucesso nas mais variadas situações e circunstâncias.

Embora Lazarus e Folkman reconheçam a existência de respostas positivas, focam-se exclusivamente nas respostas negativas e nas estratégias de coping associadas para superar o stress (Nelson & Simmons, 2003). Mas a verdade é que nem todo o Stress prejudica a saúde; ele faz parte da vida, não pode ser evitado e pode, sim, ser gerido de forma adequada. Neste caso é possível que alguns tipos e quantidades de factores de Stress sejam neutros e, talvez, até benéficos e estimuladores para as pessoas (McGowan et al, 2006).

Selye (1985), foi o primeiro autor a considerar, nos seus estudos sobre Stress humano, que nem todos os estados de Stress são nocivos, havendo dois tipos de Stress que diferem no seu impacto junto do indivíduo. O *distress*⁴ que é prejudicial e nocivo, relaciona-se com a diminuição das capacidades normais do indivíduo, surgindo uma sensação de se estar dominado pelas dificuldades, impossíveis de ultrapassar; aqui, o indivíduo não será bem sucedido e a tensão permanece elevada durante muito tempo, manifestando sintomas de distress que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra (Selye, 1985). E o *eustress* (do grego *eu*, significa bom) que é benéfico e construtivo, liga-se a uma determinada quantidade de stress para nos mantermos interessados pela vida e enfrentarmos desafios; aqui, perante uma situação que constitui um potencial factor de stress, o indivíduo apresentar-se-á mais auto-confiante e terá mais probabilidades de resolver a situação (Selye, 1985). Este autor acreditava que estados breves, suaves e controlados de desafio à homeostasia, poderiam ser vivenciados como agradáveis ou

⁴ Optou-se por utilizar os termos *distress* e *eustress* na língua original, devido à dificuldade de tradução para português.

estimulantes e poderiam ser um estímulo positivo ao desenvolvimento e ao crescimento intelectual e emocional. Por sua vez, as situações mais severas, prolongadas e incontroláveis de distress psicológico e físico levariam a estados francos de doença.

Neste sentido, Nelson e Simmons (2003) propõe um novo modelo sobre Stress ocupacional, designado por **Modelo Holístico do Stress**, cujos estudos empíricos de suporte são contextualizados ao mundo do trabalho e a amostras de trabalhadores mas que, pela sua abrangência e relevo, parece ser, também, aplicável a outros contextos e amostras, como, por exemplo, ao contexto escolar e a adolescentes. O pressuposto subjacente a este modelo é que tanto o eustress, a resposta positiva, como o distress, a resposta negativa, constituem a resposta completa ao stress. Os autores salientam no seu modelo a vertente positiva do stress e introduzem um novo conceito, o **savoring**, definindo-o como o processo paralelo para as respostas positivas ao coping para respostas negativas, através do qual os indivíduos promovem ou prolongam a experiência de eustress (Simmons & Nelson, 2001).

De acordo com Nelson e Simmons, (2003), o conceito de eustress é operacionalizado, como uma resposta psicológica positiva a um stressor, como indicador da presença de estados psicológicos positivos, reflectindo, em que medida a avaliação cognitiva de uma situação é vista como benéfica para o indivíduo ou como acentuando o seu bem-estar. Por outro lado, o distress é visto como uma resposta psicológica negativa a um stressor, como indicador da presença de estados psicológicos negativos. O distress reflecte o grau em que a avaliação cognitiva de uma situação ou evento identifica a possibilidade de consequências indesejáveis ou nocivas em termos de resultado (Nelson & Simmons, 2003).

Ainda para estes autores, os indicadores de eustress devem ser estados psicológicos positivos, como o afecto positivo, o significado e a esperança. Por sua vez, a alienação do trabalho, o *burnout* e a ansiedade (estados psicológicos negativos) devem ser considerados indicadores de distress (Simmons & Nelson, 2001).

O modelo Holístico do Stress admite, ainda, um outro aspecto, que se prende com a identificação de diferenças individuais, que promovem o distress e o eustress (Nelson & Simmons, 2003). Os autores do modelo defendem que é benéfica a identificação dessas diferenças individuais pois poderão servir para mostrar aos indivíduos que eles são capazes de lidar com uma exigência, ou mesmo para encorajar o processo de *savoring*. Nelson e Simmons (2003) consideram cinco aspectos das diferenças individuais que deverão ser incluídas no estudo do eustress: o optimismo, o locus de controlo, a persistência, a auto-confiança e o sentido de coerência.

Assim, podemos concluir que este é um modelo que veio contribuir para o estudo do Stress, com novos conceitos e com uma nova visão que enfatiza as experiências positivas do stress, introduzindo os conceitos de eustress e savoring, e encarando a saúde como a presença do positivo e não meramente como a ausência do negativo (Nelson & Cooper, 2005). No entanto, os estes autores não chegam a operacionalizar o conceito de savoring e nem apresentam estudos empíricos que o validem.

II.4. Savoring

Deve-se a outros autores, Bryant e Veroff (2007), uma conceptualização mais aprofundada do savoring, a qual incluiu esforços de operacionalização deste conceito e estudos empíricos exploratórios em torno do mesmo. Estes autores argumentam que o savoring é o processo que faltava – a parte positiva do coping – definindo-o como a capacidade para atender, apreender e acentuar as experiências positivas da própria vida. Os autores vão chamar a estas capacidades, *savor* (capacidade de desfrutar), e ao processo subjacente às mesmas, *savoring* (Bryant & Veroff, 2007). Existe uma grande variedade de situações em que as pessoas podem desfrutar, por exemplo, comer e beber, amor e sexo, desportos e exercício. Algumas destas experiências parecem ter uma certa espontaneidade, enquanto outras, como o que experienciamos quando estamos de férias ou durante uma refeição requintada, podem ser planeadas (Bryant & Veroff, 2007).

Os autores do savoring utilizam 3 termos conceptuais, interrelacionados entre si, que são: as experiências de savoring, o processo de savoring e as respostas ou estratégias de savoring. Num nível mais vasto, as experiências de savoring representam a totalidade das sensações, percepções, pensamentos, comportamentos e emoções da pessoa quando cuidadosamente presta atenção a estímulos, resultados ou acontecimentos positivos, juntamente com os aspectos ambientais com que se depara (Bryant & Veroff, 2007). No nível intermédio, o processo de savoring é uma sequência de operações mentais ou físicas que se estendem ao longo do tempo e transformam um estímulo, resultado, ou acontecimento positivo, em sentimentos positivos a que uma pessoa atende e saboreia (Bryant & Veroff, 2007). E por fim, uma resposta ou estratégia de savoring é um pensamento ou comportamento específico, que a pessoa utiliza na reacção a um estímulo, resultado ou acontecimento positivo (Bryant & Veroff, 2007).

O processo de savoring, segundo o modelo de Bryant e Veroff (2007), possui ainda 3 funções básicas: prolongar a experiência, intensificar a experiência e mudar o funcionamento para savoring.

Existem acontecimentos ou momentos positivos que são discretos e breves como, por exemplo, obter uma promoção ou receber um beijo da pessoa amada, que a pessoa procura ao máximo prolongar essa experiência e provocar savoring prolongado. A maioria das pessoas aplica estratégias para estender o impacto desses acontecimentos de curta duração na sua consciência (Bryant & Veroff, 2007).

Essas estratégias, utilizadas para as pessoas intensificarem ou acentuarem a experiência de savoring, consistem, nomeadamente, no bloquear a interferência de estímulos e focar a atenção no estímulo. A construção de memórias, a auto-felicitação, estimular sensações-percepções, a comparação, a consciência temporal e contar bênçãos são também estratégias de savoring que parecem ser primariamente respostas cognitivas a acontecimentos positivos. Estas dimensões particulares de savoring envolvem o uso activo da própria mente para construir memórias, admirar o *self*, concentrar-se nos próprios sentidos, avaliar as diferenças, reflectir temporalmente ou identificar as experiências da própria vida com consideração (Bryant & Veroff, 2007). O pensamento pessimista constitui também como uma dimensão cognitiva de savoring mas enquanto resposta negativa que interfere com o processo de savoring.

Por sua vez, a expressão comportamental, o partilhar com outros e a absorção são dimensões essencialmente do foro comportamental. Estas estratégias envolvem o expressar física ou interpessoalmente sentimentos positivos ou submergir-se a si próprio numa experiência sem reflexão cognitiva (Bryant & Veroff, 2007).

A mudança do funcionamento para savoring diz respeito às estratégias utilizadas para provocar o savoring quando as pessoas não experimentam sentimentos positivos, mas pretendem fazê-lo (Bryant & Veroff, 2007).

Estes autores desenvolveram um instrumento designado por *Ways of Savoring Checklist* (WOSC) que avalia pensamentos e comportamentos específicos em resposta a acontecimentos geradores de experiências emocionais positivas. Neste questionário foram identificadas 10 dimensões básicas de estratégias de savoring, nomeadamente: partilhar com os outros (e.g., procurar outras pessoas para partilhar a experiência), construção de memórias (e.g., memorizar as imagens através de “fotografias mentais” para relembrar no futuro), auto-felicitação (e.g., relembrar a si próprio à quanto tempo esperava que esse momento acontecesse), comparação (e.g., relacionar o acontecimento com outros

acontecimentos passados e recordá-los), estimular sensações-percepções (e.g., intensificar o momento focando-se em determinados estímulos da situação e bloqueando outros), absorção (e.g., ficar completamente envolvido no momento e aproveitá-lo), expressão comportamental (e.g., rir, saltar, emitir sons verbais de apreciação), consciência temporal (e.g., desejar que o momento durasse para sempre), contar bênçãos (e.g., agradecer a sorte que teve) e pensamento pessimista (e.g., pensar de que forma é que o acontecimento positivo podia ser melhor) (Bryant & Veroff, 2007).

Mas na verdade, qual será o objectivo do savoring, para além de, como já referido anteriormente, nos fazer sentir bem, o que é que fará realmente por nós? Daniel Kahneman afirma que ao planearmos o nosso futuro, vemos o passado como nosso guia, e ao recordarmos, anteciparmos e integrarmos um acontecimento positivo, isso ajudar-nos-á a activar as nossas estratégias de savoring e a tomar decisões. No entanto as capacidades de reminiscência e de antecipação são diferentes, e vão mudando, ao longo da vida. Desta forma, poderá afirmar-se que as pessoas mais velhas utilizam mais a capacidade de reminiscência, que os jovens adultos pensam mais no seu futuro e que os muito jovens têm menos capacidade de antecipação (Bryant & Veroff, 2007).

Savoring na Adolescência

As investigações em torno do savoring indicam que as estratégias de savoring nos pré-adolescentes são unitárias e reflectem uma única capacidade para desfrutar, ao contrário das estratégias de savoring dos adultos que são multidimensionais.

Segundo Bryant e Veroff (2007), os pré-adolescentes fazem julgamentos acerca da sua capacidade de savoring, mas essas avaliações são menos diferenciadas, em relação à dimensão temporal, do que as avaliações realizadas pelos adultos. As crianças são capazes de ficar absorvidas, inteiramente, por experiências positivas, no entanto estão menos conscientes que os adultos da sua própria experiência subjectiva como ocorre no savoring. Aos pré-adolescentes pode faltar a capacidade cognitiva para aproveitar o savoring, uma vez que estes pensam primariamente em termos de operações concretas e, até à adolescência, falta-lhes os recursos cognitivos necessários para intervirem num nível de abstracção mais elevado (Bryant & Veroff, 2007).

De acordo com Bryant e Veroff (2007), as possíveis estratégias de savoring parecem aumentar exponencialmente quando os adolescentes entram no estágio das operações formais. Neste estágio, o adolescente já realiza raciocínios abstractos e há uma consciência

abstracta do tempo. Os adolescentes tornam-se absorvidos no pensamento sobre si e em relação aos outros. A adolescência é frequentemente um período de escolhas (amigos, estilo de vida, forma de estar) e os processos subjacentes a este fenómeno envolvem uma profunda auto-reflexão por parte dos adolescentes. É no meio destes pensamentos e de todas estas mudanças cognitivas que pode ocorrer o *savoring* (Bryant & Veroff, 2007).

Os adolescentes aprendem a gerir os seus recursos sociais para os ajudar a otimizar as experiências positivas, utilizando a estratégia de *savoring*, partilhar com outros, como a estratégia dominante durante a adolescência (Bryant & Veroff, 2007).

II. 5. Contexto escolar: Stress Escolar e Agressividade

A escola é um contexto significativo na adolescência, assumindo uma importância extrema na vida das crianças e adolescentes. As escolas enquanto estruturas de organização social podem assumir uma força positiva ou negativa no desenvolvimento psicossocial e no bem-estar dos seus alunos (Pereira & Davide, 2004). Como resposta a esta dualidade, Skinner e Welborn (1997), alegam que este contexto é dos mais stressantes da sociedade actual, provocando nos adolescentes elevados níveis de stress.

Muitos estudos têm demonstrado que os sinais de stress nos adolescentes, como os comportamentos disruptivos e o absentismo, estão relacionados com determinadas características da escola: o tamanho da escola, a fragmentação de currículos, o excesso de trabalhos escolares, a aprendizagem em linha de montagem, o receio da desaprovação docente, a competitividade, os conflitos sociais, têm sido referidos como factores de stress em contexto escolar (Skinner & Welborn, 1997).

A investigação nesta área mostra que a vivência, por parte dos alunos, de situações de stress escolar diário, causa repercussões ao nível do seu desempenho académico, no relacionamento interpessoal e no bem-estar pessoal (Skinner & Welborn, 1997).

Segundo Pereira e Davide (2004), a resposta ao stress envolve uma componente fisiológica, de sintomatologia psicossomática, e uma componente cognitivo-emocional. No que diz respeito à sintomatologia psicossomática, as crianças podem-se queixar de dores de cabeça, dores de barriga, mas também de náuseas, tremores e tensão muscular. Por exemplo, Torsheim e Wold (2001) verificaram que os adolescentes com maiores índices de stress escolar tinham uma maior propensão para apresentarem queixas somáticas (dores de cabeça, de barriga), encontrando também nestes alunos um menor suporte social e uma menor adaptação às obrigações escolares. Relativamente à dimensão cognitivo-emocional,

podemos observar nas crianças: **agressividade**, tristeza, nervosismo, confusão e medo. Estas respostas podem ser reacções normais ao stress, e não ser motivo de preocupação; contudo, de acordo com a sua intensidade e duração podem indiciar um compromisso sério no bem-estar dos estudantes. Nesses casos, podem surgir perturbações de ansiedade e de natureza depressiva ou perturbações do comportamento.

Contudo, as respostas ao stress escolar e o seu impacto no bem-estar são variáveis de aluno para aluno, dependendo de um conjunto de factores como a idade, o sexo, a auto-estima, as competências cognitivas e de resolução de problemas, o apoio social, e as competências de coping (Pereira & Davide, 2004).

Desta forma, o stress escolar constitui um factor de risco de perturbação psicossocial nas crianças e adolescentes que se associa, entre outras expressões, à agressividade de maior ou menor gravidade. Alguns comportamentos agressivos constituem factores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar dos adolescentes (Pereira, 2002). Contudo apenas quando estes comportamentos agressivos são excepcionalmente severos, frequentes ou crónicos é que são indicativos de psicopatologia (Lochman et al, 1991).

A agressividade é uma característica universal da espécie humana (Coie & Dodge, 1998). É uma espécie de sistema imunitário que, ao proteger-nos, defende o melhor de nós. Contudo, quando se torna em vandalismo e violência já não é agressividade, mas sim destrutividade (Raimundo, 2005).

O termo agressão é definido por Park e Slaby (1983, citado por Coie & Dodge, 1998) como um comportamento que tem como objectivo fazer mal ou causar dano a outra pessoa ou pessoas. Um indivíduo agressivo caracteriza-se por ter um padrão de personalidade agressiva, com tendência para reagir agressivamente em diferentes situações, dispõe de pouco controlo ou de falta de inibição contra as suas tendências agressivas, tem uma atitude positiva em relação à violência e acredita que ela é socialmente aceitável. São pessoas impulsivas com um forte desejo de dominar e controlar os outros, que sentem pouca empatia para com as vítimas, que desvalorizam a rejeição dos pares e que tendem a legitimizar os seus comportamentos agressivos. São ainda, habitualmente, mais fortes em termos físicos e maiores do que os seus pares (Almeida, 1995).

As teorias do comportamento agressivo procuram dar resposta ao porquê da existência de comportamentos agressivos, mediante modelos explicativos. Por exemplo, o

modelo psicanalítico de Freud, explica o conceito de agressão, numa teoria psicológica de pulsões cuja força leva a condutas diversificadas, traduzidas em acções violentas, destruidoras e negativas (Pereira, 2002).

No modelo etológico, Lorenz explica a agressividade, quer animal, quer humana, através dos padrões de conduta de ataque e defesa, ameaça e medo, que constituem um sistema de hostilidade destinado à defesa pessoal do território e dos direitos pessoais (Pereira, 2002).

Segundo Coie e Dodge (1998) a agressão pode ser reactiva e proactiva. O conceito de agressão reactiva ou hostil tem origem no modelo de agressão de Dollard e colaboradores (1939; citado por Coie & Dodge, 1998) e é uma forma de agressão tendencialmente mais violenta, como uma explosão de raiva e fúria, pouco controlada. Por sua vez, o conceito de agressão proactiva ou instrumental tem origem no modelo de aprendizagem de Bandura (1973; citado por Coie & Dodge, 1998) e define-se como um comportamento controlado, um ritual, deliberado, centrado em objectivos externos e caracterizado pela falta de emoção. Os comportamentos são aprendidos pela exposição a modelos agressivos, na família, na escola, no trabalho, sendo reproduzidos pelos indivíduos mais expostos (Pereira, 2002).

As escolas, consideradas como espaços seguros, são cada vez mais percepcionadas como locais que criam jovens agressivos e violentos, especialmente nos recreios, mas também nas salas de aula, sendo conhecida a ligação da violência escolar a fenómenos de exclusão social (Raimundo, 2005). Algumas práticas escolares desempenham um papel importante na agressividade dos seus alunos. Por exemplo, a gestão da sala de aula tem um impacto directo na prevalência de comportamentos agressivos sobre outras crianças e um impacto indirecto nesta variável através da estrutura social. O conflito entre pares, em contexto escolar, é um stressor específico muito comum nestas idades (Raimundo & Marques Pinto, 2006).

Várias investigações têm demonstrado que o comportamento agressivo é relativamente estável durante a infância e adolescência, sendo mais consistente ao longo do tempo do que a maioria dos padrões comportamentais (Olweus, 1970; citado por Raimundo, 2005). Diversas investigações longitudinais demonstram também que a agressividade na infância e adolescência é o melhor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocional futuras (Coie & Dodge, 1998; Fonseca, et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996).

As crianças e adolescentes agressivos distraem-se mais facilmente, possuindo uma maior dificuldade de concentração e são mais dependentes, requerem mais atenção e apoio por parte dos professores para aprenderem. São mais facilmente influenciáveis, menos predispostos a mudarem de tarefa e mais lentos a completarem o seu trabalho. Os pares consideram-nos mal comportados na escola, menos atractivos, com menos sentido de humor e são mais frequentemente deixados de parte do que as restantes crianças e adolescentes. Os professores também os consideram menos bem comportados, mas não academicamente menos competentes (Hymel, 1993; citado por Raimundo, 2005).

A investigação na área da agressividade na infância e na adolescência começou por se centrar na agressividade física e em menor grau na agressividade verbal. Por exemplo, chamar nomes à família é uma das formas de agressividade verbal de que as crianças e adolescentes mais sofrem. Este tipo de agressividade parece ser a forma mais utilizada pelos adolescentes para agredir os pares (Mooney et al, 1991; citado por Raimundo, 2005).

Recentemente, foi identificada uma nova forma de agressividade voltada para a relação. Este tipo de agressividade (agressividade relacional) foi definida como um comportamento que prejudica ou outros através da influencia que tem nos seus relacionamentos com os pares e que poderá tomar a forma de exclusão social, espalhar rumores, estragar amizades dos outros, dar alcunhas, ridicularizar, ou ainda lançar olhares ou gestos intimidatórios (Almeida, 1995).

A investigação feita com crianças e adolescentes demonstra que os rapazes adoptam mais frequentemente a agressividade do tipo físico que impele à concretização dos objectivos orientados para a dominância instrumental, enquanto as raparigas tendem a utilizar mais a agressividade relacional que bloqueia os objectivos de natureza mais afiliativa e íntima (Almeida, 1995).

Em Portugal, o estudo de Carvalhosa, Lima e Matos (2001) chama a atenção para a importância do sexo, da idade, da violência fora da escola, da atitude face à escola, de queixas de sintomas físicos e psicológicos e de consumos de tabaco e álcool, como determinantes dos comportamentos agressivos em jovens em idade escolar. Segundo este estudo, os rapazes agredem mais e também são mais agredidos, os indivíduos agressores tendem a ser mais velhos e a frequentarem níveis mais elevados de escolaridade, apresentam níveis de violência elevados fora da escola, têm uma atitude menos positiva em relação à escola, evidenciam níveis mais baixos de saúde mental e, como tal, mais queixas físicas e psicológicas e consomem mais álcool e tabaco.

Parece, também, haver um pico de agressividade atingido por volta dos 11 anos, revelado sob múltiplas formas de agressão (Pereira, 2002).

Desta forma, e sabendo que a agressividade pode ser entendida como uma reacção ao stress com consequências no desenvolvimento psicossocial e no bem-estar dos adolescentes, vários estudos têm incidido na investigação das suas relações com o coping.

Por exemplo num estudo de Bijttebier e Vertommen (1998) verificou-se que a vitimização e a negligência social se correlacionam positivamente com as estratégias de coping de internalização enquanto o “*bullying*” se correlaciona positivamente com as estratégias de coping de externalização. Neste estudo foi ainda encontrada uma relação entre a negligência social e o coping apenas nas raparigas, enquanto a ligação entre a vitimização e o coping se revelou mais forte nos rapazes. O “*bullying*” apenas surgiu relacionado com o coping nos rapazes. No estudo de Raimundo (2005) encontraram-se resultados que associam os comportamentos de coping externalizados à agressividade proactiva (*Bullying*) nos rapazes. A autora constatou, ainda, que as estratégias de coping de “*acting out*” e activas, bem como as variáveis sócio-demográficas, sexo e idade, são bons preditores dos comportamentos agressivos (Raimundo, 2005).

Por fim, relativamente à avaliação da agressividade, os investigadores aconselham a combinação de diversas metodologias e fontes de avaliação da agressividade em crianças e adolescentes. A combinação da avaliação pelos pares e pelos professores tem provado, a obtenção de melhores resultados (Coie & Dodge, 1998; Ladd & Profilet, 1996; Raimundo, 2005).

Em síntese, esta investigação pretende não só estudar os processos de distress e coping mas também os processos de eustress e savoring, uma vez que, o estudo dos processos de adaptação, designadamente à escola, na adolescência, tem privilegiado os processos de distress e coping, pouco se sabendo, ainda, sobre eustress e savoring e o seu impacto na adaptação. Pretende também perceber o valor explicativo, desses processos, na predição, por um lado, dos comportamentos agressivos dos adolescentes (avaliados pelos próprios e pelos professores) e, por outro, da adaptação escolar. De referir ainda que sendo os comportamento agressivos na infância e adolescência considerados como o melhor preditor de dificuldades de ajustamento social e emocional futuras também se pretende explorar, neste estudo, o seu papel na explicação da adaptação escolar.

II.6. Problemas de Investigação e Hipóteses de Estudo

Tendo como base o quadro teórico e as investigações empíricas expostas neste capítulo, o estudo a seguir apresentado pretende contribuir para a construção de conhecimentos sobre os processos de adaptação na adolescência, em contexto escolar, mais concretamente sobre os processos de distress e coping e de eustress e savoring e seu papel na explicação da agressividade dos estudantes. Pretende, igualmente, identificar os acontecimentos escolares que estão associados a experiências emocionais negativas (distress) e positivas (eustress) e as estratégias de coping e de savoring que os adolescentes utilizam para gerir essas experiências. E por fim, procura, ainda, explorar o valor preditivo das variáveis de coping, savoring e agressividade na adaptação académica e social dos adolescentes, à escola.

Este estudo pretende, assim, dar resposta aos seguintes **objectivos/ problemas de investigação**:

PI 1: Quais os tipos de acontecimentos escolares que os adolescentes percebem como estando associados a experiências emocionais negativas (distress) e positivas (eustress)?

PI 2: Quais as estratégias de coping e de savoring referidas pelos adolescentes para gerir os acontecimentos e experiências emocionais negativas (distress) e positivas (eustress) no contexto escolar?

PI 3: Qual o papel das estratégias de coping e de savoring utilizadas pelos adolescentes na explicação da agressividade, em contexto escolar?

PI 4: Qual o papel que as estratégias de coping e de savoring e a agressividade, em contexto escolar, desempenham na predição da adaptação académica e social dos adolescentes?

PI 5: Qual o papel que as variáveis sócio-demográficas (idade, género, ano de escolaridade, número de reprovações, estatuto sócio-económico), dos adolescentes, desempenham nas variáveis de coping, de savoring, agressividade e adaptação académica e social?

A revisão de literatura exposta, neste capítulo, permite a formulação das seguintes **hipóteses**:

H 1: Os adolescentes que utilizam estratégias de coping activas, de regulação emocional e de procura de suporte social, ou seja estratégias mais funcionais, apresentam uma melhor adaptação ao contexto escolar do que os adolescentes que utilizam estratégias de coping tendencialmente mais disfuncionais, de negação.

H 2: Os adolescentes mais velhos utilizam estratégias de coping mais funcionais (activas, de regulação emocional, de procura de suporte social) do que os adolescentes mais novos.

H 3: As estratégias de Coping Activo são preditores positivos da Agressividade.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

III.1. Participantes

No total, participaram no presente estudo **192 estudantes de 9 turmas e 7 Professores**, seus Directores de turma, provenientes de duas escolas do ensino público do distrito de Lisboa. Dos 192 questionários recolhidos, foram eliminados 23, por se encontrarem muito incompletos ou pelo facto dos dados serem inconsistentes. Assim, a **amostra do estudo é constituída por 169 sujeitos**, cujas características sócio-demográficas (sexo, idade, ano de escolaridade, curso frequentado, número de reprovações e estatuto sócio-económico) se apresentam de seguida.

A amostra do estudo é constituída por 104 estudantes (61.5%) do sexo feminino e 65 (38.5%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos de idade ($M=14.59$; $DP= 1.80$). Dos alunos considerados, 54 (32%) frequentam o 7º ano, 63 (37.3%) frequentam o 9º ano e 52 (30.8%) frequentam o 11º ano de escolaridade. No que respeita ao curso frequentado, 152 alunos (89.9%) pertencem ao Ensino Básico ou ao Curso Científico-Humanístico do Ensino Secundário e os restantes a cursos profissionais. Dos alunos da amostra 68.6% nunca reprovou.

O Estatuto Sócio Económico dos adolescentes da amostra, calculado a partir da profissão e do nível de escolaridade dos pais e categorizado em cinco escalões (1=ESE elevado; 2=ESE médio elevado; 3=ESE médio; 4=ESE médio baixo; 5=ESE baixo) de acordo com a escala de Graffard (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Raimundo, 2005), situa-se no valor médio de 3.38 e apresenta um desvio padrão de .96. Dos agregados familiares considerados 37.5% apresentam um ESE médio e 38.1% um ESSE médio baixo.

Sobre o contexto de habitação, a maioria dos adolescentes vive com os pais e irmãos (87 alunos, 51.5%). A maioria tem um irmão (79 alunos, 46.7%) e 20.7% (35 alunos) é filho único.

III.2. Procedimento

Os questionários foram aplicados a grupos-turma durante os tempos lectivos. Os questionários foram passados no início das aulas, com um tempo de aplicação de, aproximadamente, 40 minutos. Foi pedido a todos os alunos o preenchimento individual e por escrito do instrumento, após uma breve apresentação do objectivo do estudo e clarificação do anonimato e confidencialidade das suas respostas. Apelou-se também à sinceridade dos estudantes, e referiu-se a inexistência de respostas consideradas certas ou erradas.

III.3. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados no estudo, para além dos dados sócio-demográficos e do índice de adaptação académica (desempenho académico), foram: o *Coping Across Situations Questionnaire* (CASQ) (Seiffge-Krenke, 1995; versão portuguesa de Cleto & Costa, 1996), o *Ways of Savoring Checklist* (WOSC) (Bryant & Veroff, 2007; versão portuguesa de Menezes Santos, Carvalho e Marques Pinto, 2008), o *Youth Self-Report* (YSR), Questionário de Auto-Avaliação para Jovens (Achenbach, 1991; versão portuguesa de Fonseca et al, 1994), o Questionário de Comportamentos Agressivos (QCA) para os Directores de Turma de Raimundo (2005) e o Questionário de Apoio social de Correia (2006).

Dados sócio-demográficos

Foram pedidos dados relativos à idade, ao género, ao ano de escolaridade, ao curso frequentado, ao número de reprovações, ao contexto de habitação (com quem vivem e se têm irmãos) e ao Estatuto Sócio Económico (ESE).

O ESE é calculado a partir das respostas abertas a questões relativas à profissão e nível de escolaridade dos pais dos sujeitos da amostra, com base na escala de Graffard. Esta escala é formada por cinco factores para a profissão (**1º nível** – licenciados, directores de empresa, profissionais com títulos universitários e militares de alta patente; **2º nível** – chefes de secção administrativa, subdirectores, peritos e técnicos; **3º nível** – adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, contra-mestres, oficiais de primeira, encarregados,

capatazes e mestres de obra; **4º nível** – operários especializados, motoristas, polícias, cozinheiros, dactilógrafos; **5º nível** – trabalhadores manuais ou operários não especializados, jornaleiros, porteiros, contínuos, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza) e cinco categorias para os graus de instrução (ou níveis de escolaridade) (**1º grau** – catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juizes, magistrados, agentes do Ministério Público e militares de Academia; **2º grau** – técnicos e peritos; 3º grau – cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente ou sem academia; 4º grau – ensino primário completo; 5º grau – um ou dois anos da escola primária, saber ler e escrever, ou analfabetos). Desta forma foram feitas as seguintes atribuições: 1º escalão – ESE elevado; 2º escalão – ESE médio elevado; 3º escalão – ESE médio; 4º escalão – ESE médio baixo; e 5º escalão – ESE baixo (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Raimundo, 2005).

Índice de desempenho académico

Para avaliar a adaptação académica foi utilizado um índice de desempenho académico que corresponde à média das notas obtidas do final do primeiro período.

Questionário de Apoio Social

Para avaliar a adaptação social foi utilizado um indicador de apoio social percebido, ou seja, o número de pessoas com quem o adolescente acha que pode contar no contexto escolar para o ajudar ou quando se triste ou preocupado com algo e o grau de satisfação com o apoio que se espera dessas pessoas, avaliado numa escala de 1 (Nada Satisfeito) a 4 (Muito Satisfeito). O indicador de apoio social foi calculado através do somatório do grau de satisfação dividido pelo número de pessoas referido, obtendo-se a média de satisfação do apoio social esperado (Correia, 2006).

Coping Across Situations Questionnaire - CASQ

Para avaliar as **estratégias de coping** utilizou-se a versão portuguesa de Cleto & Costa (1996) do *Coping Across Situations Questionnaire* (Seiffge-Krenke, 1995) para adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e 19 anos de idade.

O CASQ é uma matriz bidimensional, que inclui 20 estratégias de *coping* aplicadas a 8 áreas problemáticas específicas da adolescência: *estudos, professores, pais, pares, relações amorosas, self, futuro e tempo de lazer*. A escala de resposta utilizada é do tipo dicotómico. Na base da construção deste questionário está a adopção da concepção de coping de Lazarus e colaboradores. Em vários estudos realizados com este questionário (Seiffge-Krenke, 1989, 1992, 1995) foram identificados três factores, respectivamente: o *coping* activo (ex: “Tentei resolver o meu problema com a ajuda dos meu amigos”); o *coping* interno (ex: “Disse a mim próprio que sempre existirão problemas”); e o *coping* reactivo (ex: “Acabei por não fazer nada porque não consigo mudar o que quer que seja”). Resultados mais elevados indicam uma maior predominância do estilo de *coping* em causa.

A versão portuguesa do CASQ compreende apenas os domínios relacionados com os *estudos, os professores, os pais, os pares e o self* e utiliza 4 alternativas de resposta, numa escala tipo *Likert* (“sempre”, “frequentemente”, “raramente” e “nunca”) uma vez que permite uma maior variabilidade nas respostas. A análise factorial por eixos principais, sujeita a rotação *varimax*, revelou a existência de dois factores, e não de três. O factor 1 foi designado por *coping* activo e enfatiza a procura activa de informação e a mobilização de recursos sociais, explicando 19% do total da variância. O factor 2 foi designado por *coping* não-activo e reflecte uma abordagem fatalista das situações, que condiz a um afastamento e/ou demissão, mas integra estratégias internas de *coping*, explicando 8,8% do total da variância.

A consistência interna da versão portuguesa do CASQ foi calculada através do índice *alpha* de Cronbach para cada um dos dois factores e para o total do questionário. Os valores do *alpha* para os factores 1 e 2 foi de .80 e .74, respectivamente, e para o questionário completo foi de .80 (Cleto & Costa, 1996).

No presente estudo e para avaliar a dimensionalidade do questionário utilizou-se a análise factorial, recorrendo ao Teste de Esfericidade de Bartlett (459.534; $p < .001$) e de Medida de Adequação à Amostra (KMO=.64) o que indica que as variáveis são correlacionáveis e que a análise factorial pode ser feita, uma vez que os dados parecem ajustar-se ao modelo factorial. Após sete iterações obteve-se uma solução inicial de seis factores que explicavam 54.35% da variância total. Desta forma, foram ensaiadas diferentes soluções para a identificação do número de factores, chegando à conclusão que a solução mais adequada à amostra é a de quatro factores, que explicam 41.66% da variância dos resultados, convergindo em seis iterações. Note-se que nos estudos de

Seiffge-Krenke (1995) e de Cleto & Costa (1996) encontrou-se três e dois factores, respectivamente.

Os itens 1, 2, 14, 18 e 20 foram excluídos uma vez que saturavam abaixo de .30 o que permitiu melhorar a consistência interna do instrumento.

O factor 1 pode designar-se por coping activo e inclui os itens 5, 6, 10, 11 e 19, explicando 11.29% da variância, com um valor de *alpha* de .51. O factor 2 caracteriza o coping de Regulação emocional e comportamental e inclui os itens 4, 8, 12 e 13, explicando 10.81% da variância e com um valor de *alpha* de .58. O factor 3 caracteriza o coping de Negação e é constituído pelos itens 7, 9 e 16, explicando 10.02% da variância, com *alpha* de .57. O factor 4 descreve o coping de Procura de apoio e é formado pelos itens 3, 15 e 17, explicando 9.54% da variância, com *alpha* de .53.

Ways of Savoring Checklist - WOSC

As **estratégias de savoring** utilizadas pelos adolescentes foram avaliadas pelo questionário *Ways of Savoring Checklist* (WOSC) de Bryant e Veroff (2007), na versão portuguesa traduzida e adaptada por Menezes Santos e colaboradores (2008).

O WOSC é composto por 60 itens que avaliam pensamentos e comportamentos específicos em resposta a acontecimentos geradores de experiências emocionais positivas. É pedido aos participantes para descreverem um acontecimento positivo recente que lhes tenha ocorrido. De seguida, lêem uma lista de 59 frases que representam o que a pessoa pode pensar ou fazer durante esse acontecimento. Utiliza-se uma escala de 7 pontos (1- não se aplica de todo; 4 – aplica-se em parte; 7 – aplica-se totalmente) para indicar em que medida cada frase caracteriza o que pensou ou sentiu quando experienciou o acontecimento positivo descrito.

No questionário original foram identificadas 10 subescalas ou dimensões básicas de savoring: partilhar com os outros “Pensei partilhar estas recordações mais tarde com outras pessoas” (6 itens; *alpha* de .86); construção de memórias “Tentei memorizar o que me rodeava (7 itens; *alpha* de .89); auto-felicitação “Disse para mim próprio(a) como estava orgulhoso(a)” (7 itens; *alpha* de .84); comparação “Relacionei este acontecimento com outros acontecimentos passados e recordei-os (7 itens; *alpha* de .78); estimular sensações-percepções “ Concentrei-me e evitei distrações, intensifiquei um sentido, bloqueando outros” (4 itens; *alpha* de .73); absorção “Fechei os olhos, relaxei e aproveitei o momento” (4 itens; *alpha* de .74); expressão comportamental “Dei saltos, corri de um

lado para o outro ou mostrei outras manifestações físicas de energia” (6 itens; α de .82); consciência temporal “Lembrei-me que em breve tudo estaria acabado” (5 itens; α de .82); considerar a bênção “Rezei para agradecer a minha boa sorte” (3 itens; α de .72); e, por fim, pensamento pessimista “Pensei em varias maneiras disto ter corrido melhor” (7 itens; α de .80). Os itens 57, 58 e 59 não foram incluídos por não fazerem parte de nenhuma das subescalas e o item 60 por ser um item de resposta aberta que serve para os participantes acrescentarem uma resposta de savoring adicional.

No presente estudo, é ainda pedido aos sujeitos para responderem a uma questão inicial, numa escala de 1 a 10 (“Em que medida esta experiência/acontecimento foi desejável para ti?”) e uma questão final (“Quando essa experiência aconteceu em que medida a apreciaste?”).

Para avaliar a dimensionalidade do questionário utilizou-se a análise factorial, recorrendo ao Teste de Esfericidade de Bartlett (4008.300; $p < .0001$) e de Medida de Adequação à Amostra ($KMO = .79$) o que indica que as variáveis são correlacionáveis e que a análise factorial pode ser feita, uma vez que os dados parecem ajustar-se ao modelo factorial.

Optou-se por uma análise factorial exploratória em componentes principais, com rotação ortogonal dos eixos e após 36 iterações obteve-se uma solução inicial de quinze factores que explicavam 70.96% da variância total. Este elevado número de iterações indica que os dados não se ajustam muito bem a esta estrutura e a maior parte dos factores encontrados explicam individualmente uma pequena percentagem da variância.

Desta forma, foram ensaiadas diferentes soluções para a identificação do número de factores, chegando à conclusão que a solução mais adequada à amostra e teoricamente interpretável é a de dois factores que explica 43.74% da variância dos resultados.

O factor 1 caracteriza um Padrão Múltiplo de Estratégias de Savoring utilizadas pelos adolescentes (pensamento pessimista, consciência temporal, auto-felicitação, comparação e absorção) e inclui os itens 10, 14, 30, 33, 38, 45 e 52, explicando 24.57% da variância, com um valor de α de .63. O factor 2 descreve a estratégia de Savoring de Expressão Comportamental e engloba os itens 35 e 44, explicando 19.17% da variância, com um valor de α de .74. Os itens que saturaram abaixo do valor .30 foram excluídos por forma a melhorar a consistência interna do instrumento.

Youth Self-Report (YSR)

A **agressividade** foi avaliada pelo questionário *Youth Self-Report*, derivado do Child Behavior Checklist (CBCL), de Achenbach, (1991) na versão portuguesa traduzida e adaptada por Fonseca e colaboradores (1994). O YSR é um questionário de auto-avaliação para jovens entre os 11 e os 18 anos, sendo composto por uma descrição simples de comportamentos problemáticos da criança, que estes devem cotar com 0 (a afirmação não é verdadeira), 1 (a afirmação é algumas vezes verdadeira) ou 2 (a afirmação é muito verdadeira), tendo em conta os últimos 6 meses. As questões do YSR foram elaboradas de forma a obter-se a percepção do jovem sobre si mesmo e em relação às suas competências ou dificuldades individuais ou grupais.

Os 113 itens que se referem a comportamentos problemáticos congregam-se em 8 categorias: 1) *Evitamento Social*: está associado a isolamento ou mal-estar interpessoal e energia reduzida, que conduzem frequentemente o adolescente a evitar determinados contactos sociais e a ser mais reservado; 2) *Queixas somáticas*; 3) *Ansiedade e Depressão*; 4) *Problemas Sociais*: encontra-se relacionado, essencialmente, com a qualidade das relações interpessoais e a aceitação social; 5) *Problemas de Atenção*: está, obviamente, associado ao diagnóstico categorial de perturbação de hiperactividade e défice de atenção; 6) *Problemas de Pensamento*: pode surgir elevado em perturbações psicóticas ou em quadros obsessivo-compulsivos; 7) *Comportamento Agressivo*: este factor representa um comportamento de desafio aberto e surge associado, entre outras, às perturbações de desafio ou oposição e da conduta; 8) *Comportamento Delinvente*: trata-se de um comportamento de desafio mais interiorizado, associado a características típicas das perturbações de conduta e do comportamento desviante.

Para extrair estas categorias, Achenbach realizou várias análises factoriais com amostras clínicas, dada a variabilidade das respostas aos itens ser superior nesta por comparação às amostras normativas. Estas, permitiram evidenciar 8 síndromas. O autor efectuou, ainda, análises factoriais de segunda ordem, que permitiram extrair dois factores – um factor designado de “Externalização” e outro factor designado de “Internalização”. O primeiro corresponde a síndromas cujas problemáticas incidem em conflitos com o ambiente, enquanto que os problemas de internalização envolvem, essencialmente, conflitos com o *self*. Para além dos comportamentos problemáticos, este instrumento contém ainda um grupo de itens relativos a um conjunto de competências – escolares, de actividades e sociais. Os valores da consistência interna do YSR variam entre .70 e .80.

No presente estudo, utilizaram-se apenas os itens do questionário relacionados com o comportamento agressivo. Foram extraídos 13 itens, no total, que correspondem aos itens 16, 20, 21, 23, 37, 39, 43, 68, 82, 90, 97, 101 e 105 do YSR integral, da versão portuguesa de Fonseca e colaboradores (1999). O estudo da consistência interna desta sub-escala do questionário YSR, mediante o cálculo do *alpha* de Cronbach, revelou um valor de .67, o que nos permite considerar a existência de uma consistência interna aceitável.

Procedeu-se, ainda, ao cálculo da média total para a amostra, a que se chamará, A1, bem como, ao cálculo da média, de comportamentos agressivos, por turma, com a designação, no capítulo dos Resultados, de A3.

Questionário de Comportamentos Agressivos (QCA)

Ainda para avaliar a **agressividade** foi utilizado o Questionário de Comportamentos Agressivos (QCA) de Raimundo (2005) que tem como principal objectivo avaliar os comportamentos agressivos de crianças e adolescentes. O QCA é uma escala de hetero-relato que avalia a percepção dos colegas e/ou professores relativamente à frequência de agressividade destes indivíduos, em contexto escolar. Esta escala, composta por 6 itens, foi construída com base numa visão abrangente da agressividade, que inclui as formas mais directas de agressividade, como a agressividade física, contra objectos e reactiva (“Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas”; “Bate, dá pontapés ou empurra objectos, por exemplo, secretária, mochila, etc.”) e as formas mais indirectas, como a agressividade verbal, relacional e proactiva, na qual se inserem as práticas de *bullying* (“Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas”; “Provoca ou ameaça os colegas”). Cada item é cotado de 1 a 5 (1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 - Às vezes; 4 - Bastantes vezes; 5 – Quase sempre).

No presente estudo utilizou-se apenas o QCA relativo aos Professores (Directores de Turma). No questionário original a escala avalia apenas, através de hetero-relato, os 3 alunos menos agressivos e os 3 alunos mais agressivos da turma, no entanto, no presente estudo optou-se por pedir aos Directores de cada turma que classificassem todos os alunos da turma em relação à frequência do comportamento agressivo.

O QCA original, relativo aos Professores, apresenta um valor de *alpha* de Cronbach de .95, revelando ser um questionário com uma boa consistência interna. Os resultados das análises factoriais mostram que a escala avalia um constructo unidimensional, sendo que o factor único encontrado explica 75% da variância dos resultados.

Para avaliar a dimensionalidade do questionário no presente estudo utilizou-se a análise factorial, recorrendo ao Teste de Esfericidade de Bartlett (1075.688; $p < .0001$) e de Medida de Adequação à Amostra ($KMO = .90$) o que indica que as variáveis são correlacionáveis e que pode prosseguir com a análise factorial.

A análise factorial revela, tal como no questionário original, que a escala é composta por um único factor que explica 84.23% da variância dos resultados. A consistência interna do instrumento é também muito boa com o valor de *alpha* de .96.

Tal como para o YSR, também para o QCA, efectuou-se o cálculo da média das respostas dadas pelo Professor, por subescala e no total. Desta forma, para a amostra total foi possível obter uma média total dos comportamentos agressivos percebidos pelos Professores, a que se chamará A2, bem como, os valores médios por forma de agressividade. Estes cálculos, foram realizados de forma a poder perceber se o eventual acordo/desacordo entre as auto (A3) e hetero (A2) avaliações de comportamentos agressivos.

III.4. Tratamento de dados

Foram utilizados dois procedimentos para se analisar os dados recolhidos: os dados quantitativos foram analisados recorrendo ao programa estatístico SPSS, versão 16.0; para os dados qualitativos foi feita a análise de conteúdo, seguindo os passos identificados por Vala (1986):

1. Definiram-se as categorias de forma a ordenar, simplificar e explicitar a informação recolhida. Nas mesmas considerou-se uma selecção qualitativa das respostas dadas pelos adolescentes, pela sua pertinência relativamente aos objectivos do estudo. As categorias foram encontradas de acordo com um processo indutivo e serão apresentadas no próximo Capítulo (*Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados*);
2. Fez-se a correspondência, para cada categoria, das respectivas unidades de análise, ou seja, “segmentos de determinados conteúdos que se caracterizam colocando-os numa categoria” (Vala, 1986). Foi feita a quantificação dessas unidades.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da investigação realizada tendo em conta os **problemas de investigação** e as **hipóteses** formuladas.

Problema de Investigação 1

No que diz respeito ao **Problema de Investigação 1 (PI 1)**, ou seja, aos acontecimentos escolares (negativos e positivos) que os adolescentes percebem como estando associados a experiências emocionais negativas (distress) e positivas (eustress), foi feita uma análise de conteúdo que permitiu verificar o tipo e a frequência dos acontecimentos mencionados (Quadro 1).

Os acontecimentos foram agrupados em 5 categorias, possibilitando, assim, o tratamento estatístico dos dados:

1. Trabalho Académico e Resultados Escolares;
2. Relação com os Colegas;
3. Relação com Professores e Funcionários;
4. Relação com os Pais;
5. Outros Acontecimentos.

Quadro 1– Tipo de acontecimentos ocorridos em contexto escolar

Tipo de acontecimento negativo	Frequência	Percentagem
Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis	57	33.7%
Problemas na Relação com os Colegas	64	37.9%
Problemas na Relação com Professores e Funcionários	19	11.2%
Problemas na Relação com os Pais	13	7.7%
Outros Acontecimentos	16	9.5
Tipo de acontecimento positivo	Frequência	Percentagem
Trabalho Académico e Resultados Escolares Favoráveis	76	45%
Bom Relacionamento com os Colegas	72	42.6%
Bom Relacionamento com os Professores e Funcionários	4	2.4%
Bom Relacionamento com os Pais	2	1.2%
Outros Acontecimentos	15	8.9%

Relativamente ao **tipo de acontecimentos negativos**, o mais referido pelos adolescentes foi os Problemas na Relação com os Colegas (64 alunos; 37.9%), que está associado a conflitos, zangas ou actos de violência entre amigos/colegas (*“Discuti com a minha melhor amiga e não me sinto bem com isso, às vezes choro”*). Segue-se o Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis (33.7%), que engloba situações como ter uma nota negativa ou ter reprovado no ano lectivo anterior (*“Fiquei triste com a minha nota a Geografia no final do 1º período, esforcei-me muito para ter 3, e tive 2”*). O acontecimento negativo Problemas na Relação com Professores e Funcionários da escola foi referido por 11.2% dos alunos (*“O final do 1º período do 11º ano foi especialmente negativo (...) a minha relação com alguns dos Professores piorou”*). O acontecimento Problemas na Relação com os Pais foi mencionado por 7.7% dos adolescentes (*“Quando tenho uma negativa o meu Pai chama-me nomes que me deitam abaixo e põe-me de castigo”*). Por último, 9.5% dos alunos referiram Outros Acontecimentos que não se encontram directamente relacionados com a escola (*“Eu e o meu namorado acabámos”*).

Por sua vez, 45% dos alunos menciona como **acontecimento positivo** o Trabalho Académico e Resultados Escolares Favoráveis: ter uma boa nota, ter positiva, ter uma nota superior ao que se esperava (*“Tive um 90% a Inglês”*). O acontecimento positivo Bom Relacionamento com os Colegas foi referido por 42.6% adolescentes (*“Conhecer os meus colegas foi a melhor coisa que me aconteceu”*). O acontecimento Bom Relacionamento com os Professores foi descrito por 2.4% dos alunos (*“Recebo elogios dos Professores nas aulas e faz-me sentir bem”*) e o acontecimento Bom Relacionamento com os Pais foi referido por 1.2% dos adolescentes (*“Os meus felicitam-me por eu trazer boas notas”*). Por último, 8.9% (15 alunos) mencionou como acontecimento positivo, Outros Acontecimentos, não directamente relacionados com a escola (*“A minha irmã voltou hoje do Hospital”*).

Ainda relativamente ao **PI 1**, fez-se a comparação das médias entre anos de escolaridade, e verificou-se que, ao nível dos **acontecimentos negativos**, o mais mencionado pelos alunos do 7º ano de escolaridade é o acontecimento Problemas na Relação com os Colegas ($M=.44$, $dp=.50$). Por sua vez, o acontecimento relacionado com o Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis é privilegiado pelos alunos do 11º ano ($M=.46$, $dp=.50$). Os alunos do 9º ano de escolaridade referem os Problemas

de Relação com os Colegas e o Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis com igual frequência ($M=.40$ $dp=.49$).

Relativamente aos **acontecimentos positivos**, os alunos do 9º e 11º ano de escolaridade referem o Trabalho Académico e Resultados Escolares Favoráveis ($M=0.44$, $dp=0.50$ e $M=0.56$, $dp=0.50$, respectivamente) como o tipo de acontecimento que mais se associa a experiências emocionais positivas (eustress). A maioria dos alunos do 7º ano, por seu lado, refere como acontecimento positivo o Bom Relacionamento com os Colegas ($M=0.54$, $dp=0.50$).

Desta forma, conclui-se que as categorias do Trabalho académico e Resultados escolares e de Relação com os colegas são as privilegiadas pelos adolescentes na sua reflexão sobre os acontecimentos com valência afectiva em contexto escolar, e são as que associam quer às experiências emocionalmente negativas quer às positivas.

Problema de Investigação 2

Relativamente ao Problema de Investigação 2 (PI 2) que procura perceber quais as estratégias de coping e de savoring referidas pelos adolescentes para gerir, respectivamente, os acontecimentos e experiências emocionais negativas (distress) e positivas (eustress) no contexto escolar, foi feita a análise da estatística descritiva e análise das correlações entre o tipo de acontecimentos e as estratégias utilizadas.

Começamos por apresentar a **análise da Estatística Descritiva** das variáveis em estudo. De referir que, dos 9 Directores de Turma, da amostra, apenas 7 responderem ao Questionário de Comportamentos Agressivos (QCA) e, por isso, os resultados da Estatística descritiva para a variável A2 (Agressividade percebido pelos Professores), dizem respeito a uma sub-amostra de $N=153$ alunos. As restantes variáveis são para a amostra total ($N=169$).

Quadro 2 – Estatística descritiva para as variáveis em estudo

Variáveis	Médias	Desvios Padrão	Mínimo	Máximo	α
1. C1 (Coping Activo)	2.29	.59	1	4	.51
2. C2 (Coping de Regulação Emocional e Comportamental)	2.63	.69	1	4	.58
3. C3 (Coping de Negação)	2.61	.71	1	4	.57
4. C4 (Coping de Procura De Apoio)	3.56	.56	1	4	.53
5. S1 (Savoring Padrão Múltiplo)	4.25	.73	1	7	.63

6. S2 (Savoring de Expressão Comportamental)	3.35	1.93	1	7	.74
7. A1 (Agressividade percebida pelos próprios)	3.74	2.89	0	14	.67
8. A2 (Agressividade percebida pelos Professores)	1.58	1.04	1	5	.96
9. ME (Média Escolar)	3.18	.56	1	5	
10. SS (Suporte Social)	3.38	.40	1	4	

Como podemos observar no Quadro 2 verifica-se que são as estratégias de coping de Procura de Apoio as mais escolhidas pelos adolescentes para lidar com os acontecimentos e experiências emocionais negativas ($M=3.56$, $dp=.56$). A estratégia menos utilizada para gerir os acontecimentos negativos é o Coping Activo ($M=2.29$, $dp=.59$). Por sua vez, para gerir os acontecimentos e experiências emocionais positivas, os adolescentes recorrem mais à utilização do Padrão Múltiplo de estratégias de savoring ($M= 4.25$, $dp=.73$) em comparação com as estratégias de savoring de Expressão Comportamental ($M=3.35$, $dp=1.93$)

De seguida procedemos à **Análise das Correlações** entre o tipo de acontecimentos e as estratégias utilizadas (Quadros 3 e 4).

Quadro 3- Coeficientes de correlação entre o tipo de acontecimentos negativos e as estratégias de coping

	C1	C2	C3	C4
Tipo de acontecimentos negativos	Activo	Regulação Emocional e Comportamental	Negação	Procura de Apoio
Trabalho Académico e Resultados Escolares Desfavoráveis	-.05	.15	-.02	-.21**
Problemas na Relação com os Colegas	-.05	-.15	-.19*	.18*
Problemas na Relação com Professores e Funcionários	.10	.12	.16*	.09
Problemas na Relação com os Pais	.14	-.06	.11	.12
Outros Acontecimentos	-.07	-.06	.07	-.17*

Valores significativos para: ** $p<.01$; e * $p<.05$

Como se verifica no Quadro 3 existe uma correlação significativa e negativa entre o acontecimento negativo relacionado com o Trabalho Académico e Resultados Escolares e a estratégia de coping de Procura de Apoio ($r=-.21$, $p<.01$), o que indica que quanto mais os adolescentes percebem o trabalho académico e os resultados escolares como negativos mais usam a estratégia de coping de Procura de Apoio.

Por sua vez, os Problemas na Relação com os Colegas estão significativa e positivamente correlacionados com a estratégia de coping de Procura de Apoio ($r=.18$, $p<.05$) e negativamente correlacionados com a estratégia de coping de Negação ($r=-.19$, $p<.05$). Assim, quanto mais percebem problemas na relação com os colegas, mais os alunos tendem a recorrer ao coping de Procura de Apoio e menos tendem a recorrer ao coping de Negação.

A percepção de Problemas na Relação com os Professores e Funcionários está significativa e positivamente correlacionada com estratégia de coping de Negação ($r=.16$, $p<.05$), ou seja, quanto mais os alunos sentem ter problemas com os Professores e funcionários, mais recorrem à estratégia de Negação.

A última categoria, de Outros Acontecimentos (acontecimentos não directamente relacionados com a escola) está significativa e negativamente correlacionada com a estratégia de coping de Procura de Apoio ($r=-.17$, $p<.05$).

Quadro 4- Coeficientes de correlação entre o tipo de acontecimentos positivos (eustress) e as estratégias de savoring

Tipo de acontecimentos positivos	S1	S2
	Padrão Múltiplo	Expressão Comportamental
Trabalho Académico e Resultados Escolares Favoráveis	-.01	-.01
Bom Relacionamento com os Colegas	.11	.18*
Bom Relacionamento com os Professores e Funcionários	-.21**	-.11
Bom Relacionamento com os Pais	-.09	-.06
Outros Acontecimentos	-.02	-.01

Valores significativos para: ** $p<.01$; e * $p<.05$

A análise de correlações entre os acontecimentos positivos mencionados pelos alunos e as estratégias de savoring utilizadas pelos mesmos (Quadro 4), permite verificar que o Bom Relacionamento com os Colegas está significativa e positivamente correlacionado com a estratégia de savoring de Expressão Comportamental ($r=.18$, $p<.05$), ou seja, quanto mais os adolescentes percebem como boa a relação com os colegas mais utilizam este tipo de estratégia de savoring. Por seu lado, o Bom Relacionamento com os Professores está significativa e negativamente correlacionado com o Padrão Múltiplo de estratégias de savoring ($r=-.21$, $p<.01$), indicando que quanto mais os alunos percebem este tipo de

acontecimento como positivo menos utilizam o Padrão Múltiplo de estratégias de savoring.

Problema de Investigação 3

O **Problema de Investigação 3 (PI 3)** refere-se ao papel das estratégias de coping e de savoring utilizadas pelos adolescentes na explicação da agressividade, em contexto escolar.

Para responder a este problema começamos por caracterizar a agressividade dos estudantes de acordo com a **Análise da Estatística Descritiva** das variáveis Agressividade percebida pelos próprios alunos e Agressividade entre pares percebida pelos professores.

Relativamente à Agressividade percebida pelos próprios alunos (A1), o valor de 3.74 relativo à média, constante no Quadro 2, revela que, no geral, os alunos se avaliam como pouco agressivos, uma vez que esse valor se situa claramente abaixo do ponto médio do intervalo de referência (valores entre 0 e 14).

Da mesma forma, a agressividade dos jovens avaliada pelos Professores Directores de Turma (de 7 das 9 turmas em estudo) tendo em conta a agressividade manifestada entre pares (A2), é também percebida como baixa, uma vez que o valor médio de 1.58 constante no quadro 2 se situa abaixo do ponto médio do intervalo da escala de resposta (entre 1 e 5).

Esta consonância de perspectivas fica igualmente patente na análise das correlações entre a média de comportamentos agressivos percebidos pelos próprios alunos, por turma (A3) e a média de comportamentos agressivos entre pares percebidos pelos Professores (A2) constante no Quadro 5:

Quadro 5 – Coeficientes de Correlação para as Variáveis da Agressividade

Variáveis	A2
A2	
A3	.87**

A2= média total de comportamentos agressivos percebidos pelos Professores;

A3= média de comportamentos agressivos percebidos pelos próprios alunos por turma

Valores significativos para: ** $p < .01$

O Quadro 5 mostra efectivamente que ao nível da turma existe uma correlação significativa e positiva e muito elevada entre a Agressividade percebida pelos Professores (A2) e a Agressividade percebida pelos Alunos (A3), ou seja quanto mais os professores de uma turma percebem os seus alunos como agressivos mais os alunos dessa turma também se auto-percebem como agressivos.

Para além do valor médio total da agressividade entre pares percebida pelos Professores é igualmente interessante analisar os valores médios parcelares referentes às diferentes formas que a agressividade entre pares pode assumir, avaliadas pelos Professores, os quais constam do Quadro 6.

Quadro 6 – Estatística descritiva das formas de agressividade entre pares (N=153)

Itens	Médias	Desvios Padrão
1. Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas (<i>agressividade física</i>)	1.43	.96
2. Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas. (<i>agressividade verbal</i>)	1.81	1.18
3. Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades. (<i>agressividade relacional</i>)	1.48	.95
4. Bate, dá pontapés ou empurra objectos. (<i>agressividade contra objectos</i>)	1.48	.95
5. Quando lhe batem, responde também batendo. (<i>agressividade reactiva</i>)	1.72	1.13
6. Provoca ou ameaça os colegas. (<i>agressividade proactiva</i>)	1.56	1.09
TOTAL	1.58	1.04

A análise das médias constantes neste quadro sugere que a forma de agressividade entre pares mais frequente, indicada pelos Professores da amostra, é a agressividade verbal (“Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas”) (M=1.81, dp=1.18) e a menos frequente a agressividade relacional e a agressividade contra objectos (M=1.48, dp=.95).

Tendo em vista a resposta ao problema P3 relativo o papel das estratégias de coping e de savoring utilizadas pelos adolescentes na explicação da agressividade e considerando um primeiro nível de análise, criou-se uma nova variável dicotómica que contrasta: os

alunos com mais comportamentos agressivos - cujos resultados no questionário de auto-registo de comportamentos agressivos se situam um desvio padrão acima da média ($M(3.74) + dp(2.89)=6.63$) - e os alunos com menos comportamentos agressivos - cujos resultados se situam um desvio padrão abaixo da média ($M(3.74) - dp(2.89)=.85$). Tomando esta variável como critério procedeu-se ao **Teste de Comparação de Médias** (ANOVA) das estratégias de coping e de savoring, tendo-se verificado que os alunos mais agressivos utilizam significativamente mais ($F=3.28, p<.05$) estratégias de coping activo ($M=2.56, dp=.56$) e utilizam significativamente menos ($F=4.29, p<.05$) estratégias de coping de Regulação Emocional e Comportamental ($M=2.25, dp=.71$) do que os alunos menos agressivos (Coping Activo: $M=2.15, dp=.49$; Coping de Regulação Emocional e Comportamental: $M=2.59, dp=.74$).

Não foram encontradas diferenças significativas nas médias das estratégias de savoring.

Num segundo nível de análise, a resposta ao problema P3 baseou-se na **Análise de Correlações** entre as variáveis estratégias de coping e savoring e agressividade. A análise das correlações para todas as variáveis da amostra é apresentada no quadro seguinte.

Quadro 7 – Matriz de Correlações para todas as variáveis (N=169)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Género														
2. Idade	-.06													
3. Escolaridade	-.08	.88**												
4. Reprovações	-.06	.33**	.01											
5. ESSE	-.07	.15	.06	.16*										
6. C1	.12	.11	.05	.06	-.14									
7. C2	.24**	.07	.07	-.06	.17*	.17*								
8. C3	-.11	.18*	.14	.13	.08	.07	-.18*							
9. C4	.02	.05	.05	-.06	-.06	.22**	.08	-.05						
10. S1	-.09	-.09	-.08	-.09	-.03	-.05	-.11	-.05	-.08					
11. S2	-.03	-.09	-.07	-.15	.03	-.02	-.26**	.10	.08	.33*				
12. A1	.06	-.09	-.17*	.05	.07	.19*	-.21*	-.05	-.06	.00	.01			
13. A2	-.08	-.21**	-.24**	.04	.12	-.04	-.19*	.01	-.01	.18*	.24**	.04		
14. ME	-.16*	-.07	.10	.27**	-.27**	-.11	.18*	-.12	.21*	.07	.00	-.15	-.16*	
15. SS	-.15	.05	.04	.08	-.09	-.04	-.03	-.12	-.03	.14	.18*	-.06	-.14	-.05

C1= Coping Activo; C2= Coping de Regulação Emocional e Comportamental; C3= Coping de Negação;

C4= Coping de Procura de Apoio; S1= Savoring Padrão Múltiplo; S2= Savoring de Expressão Comportamental;

A1= Agressividade percebida pelos próprios; A2=Agressividade percebida pelos Professores; SS=

Suporte Social; ME= Média Escolar

Valores significativos para: ** $p<.01$; e * $p<.05$

O estudo da matriz de correlações (Quadro 7) veio ao encontro, como esperado, dos resultados da ANOVA realizada anteriormente: a Agressividade percebida pelos próprios alunos (A1) está significativa e positivamente correlacionada com o recurso a estratégias de Coping Activo ($r=.19$, $p<.05$) e significativa e negativamente relacionada com o uso de estratégias de coping de Regulação Emocional e Comportamental ($r=.21$, $p<.05$); desta forma os adolescentes que mais utilizam estratégias de coping activo e que menos utilizam estratégias de coping de regulação emocional e comportamental são os que mais se percebem como agressivos.

Não se verificaram correlações significativas entre as estratégias de savoring e a Agressividade percebida pelos próprios alunos.

O estudo das correlações incidu igualmente sobre a Agressividade percebida pelos Professores (A2), verificando-se que está significativa e positivamente correlacionada com o uso, pelos alunos, do Padrão Múltiplo de estratégias de savoring ($r=.18$, $p<.05$), e das estratégias de savoring de Expressão Comportamental ($r=.24$, $p<.01$), indicando que quanto mais os estudantes utilizam estes dois tipos de estratégias de savoring (Padrão Múltiplo e Expressão Comportamental), mais são percebidos pelos professores como mais agressivos.

Num terceiro nível de análise procedeu-se a um conjunto de **Análises de Regressão Linear** (*stepwise*) de modo a determinar o valor preditivo das estratégias de coping e de savoring utilizadas pelos adolescentes na explicação da Agressividade, em contexto escolar. Nos quadros que se seguem apresentam-se os resultados significativos encontrados.

Com base no Quadro 8 verifica-se que a estratégia de coping de Procura de Apoio explica 4% da variância da Agressividade percebida pelos próprios estudantes, e a análise do valor de beta revela uma correlação significativa e negativa entre estas duas variáveis ($\beta = -.21$, $p<.05$), o que indica que são os adolescentes que menos utilizam o coping de Procura de Apoio, os que mais se consideram agressivos.

Quadro 8 – Valor preditivo da estratégia de coping Procura de Apoio relativamente à Agressividade percebida pelos próprios alunos. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R^2 Ajustado.

Agressividade percebida pelos próprios	
	B
Coping de Procura de Apoio	-.22*
Adj. R-Sq.	.04
F	8.44*

Valores significativos para: * $p < .05$

Como se observa no Quadro 9, a estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental explica 3% da variância da Agressividade percebida pelos Professores, e a análise do valor de beta revela uma relação significativa e negativa entre as duas variáveis ($\beta = -.18$, $p < .05$), o que indica que quanto menos os alunos usam a estratégia de coping Regulação Emocional e Comportamental, mais os Professores os percebem como mais agressivos.

Quadro 9 – Valor preditivo da estratégia de coping Regulação Emocional e Comportamental relativamente à Agressividade percebida pelos Professores. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R^2 Ajustado.

Agressividade percebida pelos Professores	
	B
Coping de Regulação Emocional e Comportamental	-.18*
Adj. R-Sq.	.03
F	6.17*

Valores significativos para: * $p < .05$

Relativamente à **Hipótese 3**, segundo a qual as estratégias de Coping activo são preditores da Agressividade, verifica-se que, a Agressividade correlaciona-se significativa e positivamente com o Coping Activo, mas são as estratégias de coping de Procura de

Apoio e de Regulação emocional e comportamental que se revelam, neste estudo, como preditores significativos, pela negativa, da Agressividade.

Por sua vez, no Quadro 10 verifica-se que a estratégia de savoring de Expressão Comportamental explica 6% da variância da Agressividade percebida pelos Professores, indicando o valor de beta uma relação significativa e positiva entre as duas variáveis ($\beta=.26, p<.01$); desta forma quanto mais os adolescentes utilizam estratégias de savoring de Expressão Comportamental mais os professores os percebem como agressivos. O savoring de Expressão Comportamental revela ser um preditor significativo, pela positiva, da Agressividade nos adolescentes, percebida pelos Professores

Quadro 10 – Valor preditivo da estratégia de savoring Expressão Comportamental relativamente à Agressividade percebida pelos Professores. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R^2 Ajustado.

	Agressividade percebida pelos Professores
	B
Savoring de Expressão Comportamental	.26**
Adj. R-Sq.	.06
F	9.14

Valores significativos para: ** $p<.01$

Problema de Investigação 4

O problema de investigação 4 (PI 4) procurou investigar o papel que as estratégias de coping e de savoring e a agressividade, em contexto escolar, desempenham na predição da adaptação académica e social dos adolescentes. Relembramos que se utilizou a média escolar, das notas obtidas no primeiro período, e o suporte social percebido como indicadores, respectivamente, da adaptação académica e social dos adolescentes.

Começamos por relembrar os valores médios da média escolar e do suporte social percebido pelos alunos constantes do Quadro 2. Os alunos têm em média uma classificação escolar de 3.18, numa escala de 1 a 5, ou seja uma média positiva mas baixa. A média do Suporte social percebido pelos alunos é alta de 3.38 numa escala de 1 a 4.

Suporte Social:

De acordo com a **Análise das Correlações** (Quadro 7), verifica-se que as estratégias de savoring de Expressão Comportamental estão significativa e positivamente correlacionadas com o suporte social percebido ($r=.18$, $p<.05$), de tal forma que quanto maior for a utilização da estratégia de savoring de Expressão Comportamental, maior é o suporte social percebido pelos alunos.

As estratégias de coping e a agressividade não revelaram correlações significativas com o suporte social.

Por sua vez, a **Análise de Regressão linear** (*stepwise*) realizada para testar o valor preditivo das estratégias de savoring na explicação do suporte social (Quadro 11) revelou que as estratégias de savoring no seu conjunto são preditores significativos do suporte social percebido ($F=3.39$, $p<0.05$), explicando 3% da variância do suporte social. Contudo, os valores de β tomados isoladamente perdem a ~~signific~~ estatística. Podemos desta forma falar em tendências, ou seja, tendencialmente ambos os tipos de estratégias de savoring funcionam como preditores significativos e pela positiva do suporte social percebido.

Quadro 11 – Valor preditivo das estratégias de savoring relativamente ao suporte social. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R^2 Ajustado.

	Suporte Social
	β
Savoring Padrão Múltiplo	.12
Savoring de Expressão Comportamental	.13
Adj. R-Sq.	.03
F	3.39*

Valores significativos para: * $p<.05$

Média escolar:

Como se observa no Quadro 7, a estratégia de coping de Procura de Apoio está significativa e positivamente correlacionada com a média escolar, de tal forma que quanto mais se utiliza esta estratégia de coping mais elevada é a média escolar ($r=.21$, $p<.01$).

As estratégias de savoring e a agressividade percebida pelos alunos não apresentaram correlações significativas com a média escolar.

Por seu lado, a Agressividade percebida pelos Professores encontra-se significativa e negativamente ($r = -.16$, $p < .05$) correlacionada com a Média Escolar, isto é, quanto mais os Professores percebem os alunos como agressivos, piores são as médias escolares destes.

Nas **Análises de Regressão** linear (stepwise), realizadas seguidamente, foi necessário controlar o efeito de algumas variáveis sócio-demográficas (género, estatuto sócio-económico e reprovações) que apresentam correlações significativas com a variável resultado “média escolar”; dada a elevada correlação entre a idade e o ano de escolaridade ($r = .88$; $p < .01$) optou-se por controlar apenas o efeito da idade.

As variáveis de controlo inseridas no primeiro passo das análises de regressão (Quadro 12) explicam 9% da variância dos resultados. Quando adicionadas, as estratégias de coping acrescentam 8% à explicação da variância dos resultados na média escolar, explicando, no seu conjunto, 17% da variância da média escolar.

A análise do valor de beta revela que o coping Activo tem uma relação significativa e negativa com a média escolar ($\beta = -.18$, $p < .05$) o que indica que quanto maior a utilização desta estratégia mais baixa é a média escolar. A estratégia de coping de Procura de Apoio tem uma relação significativa e positiva com a média escolar ($\beta = .24$, $p < .01$), ou seja, quanto mais se usam estratégias de Procura de Apoio mais elevadas são as médias escolares. As estratégias de coping Activo e de Procura de Apoio são, desta forma, preditores significativos da Média escolar.

Estes resultados permitem concluir que a **hipótese 1**, segundo a qual os adolescentes que utilizam estratégias de coping mais funcionais (activas, de regulação emocional, de suporte social), apresentam uma melhor adaptação ao contexto escolar do que os adolescentes que utilizam estratégias mais disfuncionais, não obtém suporte na amostra em estudo.

Quadro 12 – Valor preditivo das estratégias de coping relativamente à Média Escolar. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R^2 Ajustado.

	Média Escolar	
	B	Modelo Aditivo β
1º Passo		
Género	-.13	-.15
Reprovações	-.18*	-.14
ESSE	-.25**	-.23**
Idade	.02	.01
2º Passo		
Coping Activo		-.18*
Coping Regulação Emocional		.16
Coping Negação		-.06
Coping Procura de Apoio		.24**
Adj. R-Sq.	.09	.17
F	3.36**	4.43**

Valores significativos para: ** $p < .01$ e * $p < .05$

Foi também testado, através da **Análise de Regressão Linear** (stepwise), o valor preditivo da Agressividade percebida pelos Professores relativamente à Média escolar, controlando uma vez mais o efeito das variáveis sócio-demográficas.

As variáveis de controlo em conjunto com a agressividade percebida pelos Professores, explicam 16% da variância da média escolar ($F=4.09$, $p<.05$). A análise dos valores de beta revela que a Agressividade dos adolescentes percebida pelos Professores não apresenta uma relação significativa com a média escolar, e que são sim as variáveis sócio-demográficas (Género, Reprovações e ESE) que apresentam uma correlação significativa com este indicador de adaptação escolar. As variáveis de controlo inseridas no primeiro passo das análises de regressão (Quadro 13) explicam 9% da variância dos resultados e só quando adicionada a Agressividade percebida pelos Professores, no 2º passo, é que explicam 16% da variância da média escolar.

Quadro 13 – Valor preditivo da Agressividade relativamente à Média Escolar. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R^2 Ajustado.

	Média Escolar	
	B	Modelo Aditivo β
1º Passo		
Género	-.15	-.18*
Reprovações	-.18*	-.24**
ESSE	-.25**	-.23**
2º Passo		
A2		-.15
Adj. R-Sq.	.09	.16
F	3.36*	4.09*

Valores significativos para: ** $p < .01$ e * $p < .05$

Problema de investigação 5

O **problema de investigação 5 (PI 5)** refere-se à influência das variáveis sócio-demográficas (idade, género, ano de escolaridade, número de reprovações, estatuto sócio-económico), dos adolescentes, nas variáveis de coping, de savoring, agressividade e adaptação académica e social.

A **Análise de Correlações** (Quadro 7) revela que a **idade** está significativa e positivamente correlacionada com a estratégia de coping de Negação, ou seja, os adolescentes mais velhos tendem a utilizar mais a estratégia de coping de Negação para lidar com acontecimentos escolares negativos ($r=.18$, $p<.05$).

A **hipótese 2**, segundo a qual os adolescentes mais velhos utilizam estratégias de coping mais funcionais (activas, de regulação emocional, de procura de suporte social) do que adolescentes mais jovens, não se confirma, portanto, na amostra em estudo.

A idade está também correlacionada significativa e negativamente com a Agressividade percebida pelos Professores ($r=-.21$, $p<.01$), o que indica que os Professores percebem os alunos mais novos como sendo os mais agressivos.

Por sua vez, o **género** está significativa e positivamente correlacionado com a estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental ($r=.24$, $p<.01$), indicando que os rapazes têm mais tendência para recorrer a esta estratégia de coping do que as

raparigas. Está também correlacionado significativa e negativamente com a Média escolar, o que indica que as raparigas tendem a obter melhores resultados escolares do que os rapazes ($r=-.16, p<.05$).

O **ano de escolaridade** encontra-se significativa e negativamente correlacionado com a Agressividade percebida pelos próprios alunos ($r=-.17, p<.05$) e com a Agressividade percebida pelos Professores ($r=-.24, p<.01$), indicando que os adolescentes de níveis de escolaridade mais avançados são os que se auto-percebem e são percebidos pelos professores como menos agressivos.

O **ESE** está significativa e negativamente correlacionado com a média escolar, o que indica que os alunos pertencentes a um ESE mais elevado, tendem a ter resultados escolares mais elevados ($r=-.27, p<.01$). Os alunos que pertencem a um ESE mais elevado, como seria de esperar, tendem também a ter menos **reprovações** ($r=.16, p<.05$).

Posteriormente realizou-se um conjunto de **Análises de Regressão** (*stepwise*) (Quadros 14 e 15) de forma a explorar o valor preditivo das variáveis sócio-demográficas idade, género, ESE e reprovações na explicação das variáveis de coping, savoring, agressividade e adaptação académica e social.

As variáveis idade, género, ESE e reprovações explicam, no seu conjunto, 5 % da variância das estratégias de coping de Regulação Emocional e Comportamental. A análise dos valores de beta revela que o género apresenta uma relação significativa e positiva com a estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental ($\beta=.23, p<.01$), mostrando mais uma vez que são os rapazes que mais recorrem a esta estratégia de coping.

Relativamente à Média escolar, as variáveis sócio-demográficas explicam, no seu conjunto, 14% da variância da média escolar. O género, o ESE e as reprovações apresentam relações significativas e negativas com a média escolar. O género apresenta uma relação significativa e negativa com a média escolar ($\beta=-.19, p<.05$), o que indica que as raparigas tendem a obter médias escolares mais elevadas. O ESE apresenta uma relação significativa e negativa com a média escolar ($\beta=-.24, p<.01$), ou seja, os adolescentes de ESE mais elevado têm melhores médias escolares (Quadro 14).

Por sua vez, o Quadro 15 mostra que a variável idade apresenta uma relação significativa e negativa com a Agressividade percebida pelos Professores ($\beta=-.19, p<.05$) indicando que os alunos mais novos são percebidos pelos Professores como os mais agressivos. A variável ano de escolaridade está também relacionada significativa e negativamente com a Agressividade percebida pelos alunos ($\beta=-.17, p<.05$) indicando

que os adolescentes de níveis de escolaridade mais avançados auto-percepcionam como menos agressivos.

Quadro 14 – Valor preditivo das variáveis sócio-demográficas relativamente às estratégias de coping e à média escolar. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R² Ajustado

	Regulação Emocional e Comportamental	Média escolar
	β	β
Género	.23**	-.19*
ESE	-.09	-.24**
Idade	.11	.05
Reprovações	-.06	-.26**
Adj. R-Sq.	.05	.14
F	3.03*	7.31**

Valores significativos para: **p <.01 e *p<.05

Quadro 15 – Valor preditivo das variáveis sócio-demográficas relativamente às Agressividade. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R² Ajustado

	A1	A2
	β	β
Idade	-	-.19*
Ano de escolaridade	-.17*	-
Adj. R-Sq.	.02	.03
F	4.49*	5.16 *

Valores significativos para: *p<.05

IV.2. Discussão dos Resultados

Através da análise qualitativa dos dados identificámos que os tipos de acontecimentos “Trabalho académico e Resultados escolares” e “Relação com os colegas” são as áreas mais valorizadas pelos adolescentes na sua reflexão sobre os acontecimentos com valência afectiva em contexto escolar, e são as que se associam quer às experiências emocionalmente negativas quer às positivas.

Os adolescentes do 7º ano de escolaridade mencionaram mais frequentemente como Acontecimentos negativos e positivos os relativos à Relação com os colegas. É habitual os adolescentes mudarem de escola na transição do 2º para o 3º ciclo do Ensino Básico, o que poderá envolver uma série de ajustamentos a uma diversidade de situações, não só no papel de aluno, mas também ao contexto e relações interpessoais em que se insere (Cleto & Costa, 2000).

Por sua vez, os alunos do 11º ano do Ensino Secundário referiram mais frequentemente o Trabalho académico e Resultados escolares como o acontecimento negativo e positivo mais significativos para si. O facto das avaliações escolares no Ensino Secundário serem essenciais para o ingresso no Ensino Superior, e por isso, particularmente importantes para a maioria dos alunos, faz com que o trabalho e os resultados escolares se tornem acontecimentos significativos, para estes adolescentes, que produzem tanto experiências emocionais negativas e de distress, como também experiências emocionais positivas ou de eustress.

Relativamente às estratégias de coping e de savoring, os adolescentes que participaram no estudo privilegiam o coping de Procura de Apoio para enfrentar os acontecimentos negativos, e o Padrão Múltiplo de estratégias de savoring (pensamento pessimista, consciência temporal, auto-felicitação, comparação e absorção) para lidar com os acontecimentos positivos. Perante problemas na Relação com os colegas, os adolescentes tendem a utilizar mais estratégias de coping de Procura de Apoio, o que vai ao encontro do referido por Seiffge-Krenke (1995), segundo a qual os adolescentes com o aumento da idade não só interpelam mais frequentemente a pessoa com a qual entraram em conflito, na tentativa de resolver o problema, como tentam também obter mais ajuda de colegas e amigos.

A relação entre os tipos de acontecimentos negativos e as estratégias de coping utilizadas pelos adolescentes revelaram, ainda, que quando confrontados com problemas na Relação com os Professores e funcionários, os alunos recorrem à estratégia de coping

de Negação; o facto de se considerarem incapazes de resolver este tipo de problemas poderá estar associado à utilização de estratégias de coping de Negação. De acordo com Lazarus e Folkman (1984) o coping centrado na regulação emocional e sobretudo o coping de negação tende a ser mais utilizado pelos adolescentes em situações que consideram pouco modificáveis. O coping retractivo identificado por Seiffge-Krenke (1995) está associado a uma abordagem fatalista das situações e leva a um afastamento devido à incapacidade de resolver o problema.

Face a um Bom relacionamento com os colegas os adolescentes tendem a utilizar a estratégia de savoring de Expressão Comportamental, que consiste em expressar fisicamente os sentimentos positivos (rir, saltar, emitir sons verbais de apreciação). Bryant e Veroff (2007) referem que é na adolescência que os jovens aprendem a gerir os seus recursos sociais para os ajudar a otimizar as experiências positivas, e partilhar com os outros surge como a estratégia de savoring dominante. A estratégia de savoring de Expressão Comportamental aparece neste estudo como a mais escolhida pelos adolescentes para lidarem com os acontecimentos positivos de relação interpessoal, mas nela podemos perceber, pela sua dimensão expressiva, contornos de partilha, das experiências positivas, com os outros.

Relativamente, à Agressividade, os adolescentes, auto-avaliam-se, no geral, como pouco agressivos, e da mesma forma, a agressividade dos jovens avaliada pelos Professores, tendo em conta a agressividade manifestada entre pares, é também percebida como baixa. Ao nível da turma existe uma relação muito elevada entre a Agressividade percebida pelos Professores e a Agressividade percebida pelos Alunos, ou seja quanto mais os Professores de uma turma percebem os seus alunos como agressivos, mais os alunos dessa turma se auto-percebem, também, como agressivos.

Quanto ao papel das estratégias de coping e de savoring utilizadas pelos adolescentes na explicação da agressividade, verificou-se que os adolescentes que mais utilizam estratégias de Coping activo são os que mais se auto-percebem como agressivos, sugerindo, se assumirmos esta direcção de “causalidade”, que nos seus esforços de coping activo alguns alunos desenvolvem também respostas activas de tipo agressivo; uma explicação alternativa e mais consonante com o design correlacional do estudo é a de que os alunos com comportamentos agressivos enfrentem problemas que apelem mais frequentemente para o uso de estratégias de coping activo.

De acrescentar que os alunos que menos usam a estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental são de novo os que se percebem como mais agressivos

e que de todas as estratégias de coping a que melhor prediz, pela negativa, a Agressividade percebida pelos próprios alunos é a de Procura de Apoio. Desta forma, os alunos que menos regulam as suas emoções e comportamento e que menos Procuram o apoio de outros, perante situações de distress, são aqueles que referem ter mais comportamentos Agressivos.

A avaliação feita pelos professores sobre a Agressividade entre os pares adolescentes é também consonante com este resultado, uma vez que o coping de Regulação emocional e comportamental é o melhor preditor, pela negativa, dessa percepção: os professores avaliam a relação entre pares adolescentes tanto mais como agressiva, quanto menos estes usam estratégias de coping de regulação emocional e comportamental para lidar com o distress.

Por outro lado, a estratégia de savoring de Expressão comportamental revelou ser um preditor significativo, pela positiva, da Agressividade entre adolescentes percebida pelos Professores. Os Professores percebem os adolescentes que utilizam estratégias de savoring de Expressão Comportamental como mais agressivos, ou seja, os alunos que, perante acontecimentos positivos, mais manifestam comportamentos energéticos, como rir, saltar, verbalizar, são tidos como mais agressivos.

Em consonância com este resultado, a forma de agressividade mais utilizada pelos alunos é, do ponto de vista dos seus professores, a agressividade verbal, como chamar nomes, gozar, chatear, arrelhar, gritar, fazer caretas e gestos aos colegas. Este resultado vai ao encontro do que é referido na literatura, ou seja, que este é o tipo de agressividade mais utilizado pelos adolescentes para agredir os pares (Raimundo, 2005).

O papel das variáveis em estudo na adaptação académica e social dos adolescentes à escola foi outra questão essencial abordada neste estudo, sendo estas duas formas de adaptação escolar avaliadas, respectivamente, através da média escolar e do suporte social percebido pelos adolescentes.

Os resultados obtidos mostram que tendencialmente ambos os tipos de estratégias de savoring funcionam como preditores significativos e pela positiva do suporte social percebido. Dito de outra forma, quanto mais estratégias de savoring os adolescentes utilizam para desfrutar os acontecimentos positivos que vivem na escola, maior e mais satisfatório é o suporte social por eles percebido no contexto escolar. Este resultado vai ao encontro do que foi referido anteriormente acerca da relação entre a optimização das experiências positivas e a importância dos recursos sociais durante a adolescência (Bryant & Veroff, 2007).

As estratégias de coping e a agressividade não se revelaram preditores significativos do suporte social, não coincidindo estes resultados com os que são referidos na literatura e que apontam o bem-estar como o melhor preditor de bem-estar na adolescência (Compas, 1987) e a agressividade na adolescência como o melhor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocional (Coie & Dodge, 1998; Fonseca, et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996).

Relativamente à Média escolar verificou-se que as estratégias de coping Activo e de Procura de Apoio são preditores significativos da mesma. O coping de Procura de Apoio, que envolve a procura de ajuda, está associado a resultados escolares mais elevados, o que poderá estar relacionados com o facto de estas estratégias serem eficazes na obtenção de resultados académicos mais elevados, pois os adolescentes que têm uma atitude mais proactiva na procura de informação têm habitualmente resultados mais elevados.

Por outro lado, o coping Activo, que engloba pensar e tentar arranjar soluções para um problema, é um preditor negativo da média escolar. Este resultados, se assumirmos esta direcção de “causalidade”, é contrário aos existentes na literatura que sugerem o papel desta estratégia de coping como preditor pela positiva do desempenho académico. No entanto, se interpretarmos este resultado numa lógica correlacional, consonante com a natureza do estudo, encontramos um outro sentido para esta relação: os alunos com notas mais baixas têm mais necessidade de utilizar estratégias de coping Activo, de forma a arranjam soluções para esse problema.

As estratégias de savoring não se revelaram preditores significativos da média escolar.

Por sua vez, das duas formas de Agressividade avaliadas, apenas a Agressividade entre alunos percebida pelos Professores, apresenta uma correlação significativa com a Média escolar, indicando que os alunos avaliados como mais agressivos pelos professores, têm médias escolares mais baixas. Segundo Raimundo (2005) os Professores consideram os alunos agressivos menos bem comportados, mas não academicamente menos competentes, no entanto neste estudo, os Professores consideram-nos como tendo resultados escolares mais fracos, talvez porque são alunos que se distraem mais, possuem uma maior dificuldade de concentração e requerem mais atenção e apoio por parte dos Professores para aprenderem (Raimundo, 2005). De referir que, quando inserida a variável Agressividade avaliada pelos professores na equação de regressão conjuntamente com as variáveis sócio-demográficas, Género, Reprovações e ESE, a Agressividade deixa de ter uma correlação significativa com a Média escolar ao contrário das variáveis sócio-

demográficas que assumem uma correlação significativa e negativa com este indicador de adaptação académica.

Por último, verificou-se que algumas variáveis sócio-demográficas apresentam relações significativas com algumas estratégias utilizadas pelos adolescentes e com a agressividade, em contexto escolar. Os adolescentes do sexo masculino recorrem mais à estratégia de coping de Regulação Emocional e Comportamental e os adolescentes mais novos auto-percepcionam-se como sendo mais agressivos e os Professores percepcionam os alunos de níveis de escolaridade mais baixos como os mais agressivos. Estes resultados não vão ao encontro do ponto de vista de Carvalhosa, Lima e Matos (2001) segundo o qual os adolescentes agressores tendem a ser mais velhos e a frequentarem níveis mais elevados de escolaridade.

Por sua vez, as raparigas, os adolescentes de Estatuto Sócio-Económico mais elevado e os alunos com menor número de reprovações obtêm resultados escolares mais favoráveis.

CAPÍTULO V – REFLEXÕES FINAIS

V.1. Conclusão

Grande parte dos modelos conceptuais de adaptação na adolescência privilegia os processos de distress e coping, não considerando as experiências emocionais positivas, o eustress, nem as estratégias de savoring que os adolescentes utilizam em contexto escolar. Esta investigação visou justamente o estudo, não apenas dos processos de coping mas também dos processos de eustress e savoring, pois pouco se sabe, ainda, sobre o impacto destes últimos na adaptação. Por sua vez, sendo os comportamentos agressivos na infância e adolescência considerados, na literatura, como o melhor preditor de dificuldades de ajustamento social e emocional futuras também se pretendeu explorar a sua relação com as variáveis de coping e savoring e o seu papel na explicação da adaptação escolar.

O presente estudo pretendeu contribuir para a construção de conhecimentos sobre os processos de adaptação na adolescência, em contexto escolar, mais concretamente sobre os processos de distress e coping e de eustress e savoring e o seu papel na explicação da agressividade dos estudantes adolescentes. Permitiu, assim, identificar os acontecimentos escolares que estão associados a experiências emocionais negativas (distress) e positivas (eustress) e as estratégias de coping e de savoring que os adolescentes utilizam para gerir essas experiências, bem como explorar o valor preditivo das variáveis de coping, savoring e agressividade na adaptação académica e social dos adolescentes, à escola, e perceber o papel das variáveis sócio-demográficas nas variáveis referidas.

V.2. Principais implicações práticas do estudo

Com este estudo verificámos que o Trabalho académico e os resultados escolares e a Relação com os colegas são os acontecimentos negativos e positivos mais valorizados pelos adolescentes, resultados que sugerem o relevo de intervenções a nível escolar que contemplem estas duas áreas. A título de exemplo, no caso do Trabalho académico e resultados escolares, poderá ser importante implementar programas que sensibilizem os adolescentes para a importância do desenvolvimento de competências de coping funcionais, desde os métodos e hábitos de estudo, à gestão do stress face a situações de avaliação.

Este trabalho permitiu-nos também identificar e reconhecer a importância das experiências positivas que os adolescentes consideram em contexto escolar e confirmar que estes utilizam estratégias específicas para as gerir. Os resultados obtidos apontam para uma tendência de relação entre as experiências de savoring e o suporte social percebido como factor de adaptação escolar, sugerindo que futuramente os programas de desenvolvimento de competências devem abranger não só a identificação de acontecimentos negativos e de distress e promoção de estratégias de coping, mas também os acontecimentos positivos e eustress e estratégias de savoring a eles associadas.

Os resultados sobre a Agressividade obtidos mostram que os alunos mais novos e os que têm resultados escolares mais baixos são os que apresentam mais comportamentos agressivos. A sensibilização e intervenção nesta área beneficiarão de ser feitas nas idades mais jovens.

Espera-se que o estudo presente tenha contribuído para aumentar o conhecimento sobre os processos de adaptação na adolescência e em contexto escolar.

V.3. Limitações e Pistas para investigações futuras

Não negligenciando as limitações inerentes a esta investigação, relativas, nomeadamente, à dimensão da amostra e ao facto de apenas 7 professores, num total de 9, terem respondido ao questionário de comportamentos agressivos, e a certas questões metodológicas, considera-se que, a mesma, contribuiu para a compreensão da temática que se propôs estudar.

É importante relembrar que as relações entre as variáveis estudadas neste trabalho se baseiam numa abordagem compreensiva, de natureza processual e transaccional. As teorias de stress, de coping e da adaptação exigem a relação de estudos longitudinais, orientados para os processos e de natureza ipsativa-normativa, de modo a se conseguir captar a natureza dinâmica dos esforços de adaptação (Compas, 2001; citado por Raimundo, 2005)

Relativamente às questões metodológicas do questionário de Bryant e Veroff – WOSC –, a análise feita baseada na estrutura factorial do questionário, adaptado e traduzido, revelou-se muito diferente da proposta pelo modelo dos autores. Podemos interpretar este resultado, como estando relacionado com a dimensão reduzida da amostra, e desta forma seria necessário em estudos posteriores aumentar o número de participantes, aquando da utilização deste questionário; ou poderá estar relacionado com o facto de não

ser um questionário construído, de acordo com as características da população portuguesa mas sim dos adolescentes americanos.

Por último, referir que trabalhos futuros poderão englobar a análise de outras variáveis como por exemplo a variável etnia. As escolas são cada vez mais um lugar de tantos, de todos e para todos, onde a multiculturalidade é uma realidade presente. A população escolar é constituída, cada vez mais, por alunos, que não têm o Português como língua materna, provenientes de Angola, Cabo-Verde, Brasil, bem como do Leste da Europa e da China. Estes alunos poderão ter tido, mais dificuldades na interpretação dos questionários, e o facto de não contemplarmos a variável etnia, revelou-se como uma limitação deste trabalho.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T.M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 Child Behaviour Checklist 4-18, YSR and TRF Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Almeida, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: Contributos para a identificação do problema. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Org.). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp.525-540). APPORT: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/ victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 387-394.
- Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying: A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-532.
- Cleto, P., & Costa, M. E. (1996). Estratégias de coping no início da adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 93-102.
- Cleto, P., & Costa, M. E. (2000). A mobilização de recursos sociais e de coping para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 12, 69-88.
- Coie, J., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Eds) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 3 (pp. 119-862). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.

- Correia, K. S. (2006). *Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia, área de especialização em stress e bem-estar – intervenção na escola, na família e no trabalho, apresentada à Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Alexandre Marques Pinto.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Fonseca, A.C., Simões, A., Rebelo, J.A., Ferreira, J.A.G. & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: O Child Behavior Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12,55-78.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos. *Psychologica*, 14, 39-57.
- Holahan, C., Moos, R., & Schaefer, J. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptative functioning. In M. Zeidner, & N. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research and applications* (pp.24-43). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Igra, V. & Irwin, C. (1996). Theories of adolescent risk-taking behavior. In R. Hansen, & L. Ponton, L. (Ed.). *Handbook of adolescent health risk behavior*. New York: Plenum Press.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: moderators of the effects of peer victimizations? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278.
- Ladd, G., & Profilet, S. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

- Lima, L, Serra de Lemos, M, & Prista Guerra, M. (2002). Estudo das qualidades psicométricas do SCSI (Schoolager's Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica*, 20(4), 555-570.
- Lochman, J., White, K., & Waylan, K. (1991). Cognitive-behavioral assessment and treatment with aggressive children. In P. Kendall (Ed.). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp.25-65). New York: Guilford Press.
- McGowan, J., Gardner, D., & Fletcher, R. (2006). Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 92-98.
- Menezes Santos, V., Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2008). Estudo de adaptação do *Ways of Savoring Checklist* (WOSC). Lisboa: FPCEUL (documento policopiado).
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work stress: A more Positive approach. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.) *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 97-120). Washington: APA.
- Pereira, A. I., & Davide, I. N. (2005). *Stress Escolar percebido pelos alunos*. ProFORMAR online, 7. Pesquisado em Março, 2009, de http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_3.htm
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Raimundo, R. C. P. (2005). *Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia, área de especialização em stress e bem-estar, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, sob orientação da Professora Doutora Alexandre Marques Pinto.
- Raimundo, R., & Marques Pinto, A. (2006). Stress e estratégias de coping em criança e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19.

- Seiffge-Krenke (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. New Jersey: Lawewnce Erlbaum Associates, Publishers.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Selye, H. (1985). History and present status of the stress concept. In A. Monat, & R. Lazarus (Eds.), *Stress and coping* (2^a ed.). New York: Columbia University Press.
- Simmons, B. L., & Nelson, D. L. (2001). Eustress at work: The relationship between hope and health in hospital nurses. *Health Care Management Review*, 26(4), 7-18.
- Skinner, E., & Welborn, J. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. Wolchik, & I. Sandler (Eds), *Handbook of children's coping with common stressors* (pp. 387-422). New York: Plenum Press.
- Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Stroebe, W., & Stroebe, M. S. (1995). *Social psychology and health*. Buckingham: Open University Press.
- Trianes, M. C. (2004). *O stress na infância. Prevenção e Tratamento*. (J.C. Eufrádio, Trad.). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2002)
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 101-128). Lisboa: Edições Afrontamento.

ANEXOS

Este questionário destina-se a um estudo que está a ser efectuado pelo Núcleo de Psicologia da Educação e da Orientação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Nesse estudo pretendemos conhecer as várias estratégias que utilizam para lidar com o stress escolar e o seu papel no bem-estar sentido. Vimos assim, pedir a tua colaboração no preenchimento deste questionário.

Isto não é um teste, não existem respostas certas ou erradas, queremos apenas saber a tua visão sobre os assuntos. Responde o mais honestamente possível.

Este questionário é anónimo (não terás de indicar o teu nome) e confidencial (não mostraremos as tuas respostas a ninguém).

Obrigada pela tua colaboração

Informações Gerais

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Ano de escolaridade: _____

Já reprovaste anteriormente? () Sim () Não

Nº de Irmãos: _____ Idades: _____

Com quem vives? _____

Mãe

Idade: _____

Profissão: _____

Escolaridade: _____

Pai

Idade: _____

Profissão: _____

Escolaridade: _____

Experiência/acontecimento negativo no contexto escolar

Gostaríamos que recordasses uma **experiência/acontecimento negativo** que tenhas vivido recentemente **na escola ou relacionada com a tua vida como estudante**. Descreve-o, por favor, em pormenor.

Em que medida esta experiência/acontecimento foi stressante para ti? (*Desenha um círculo no número*)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada stressante

Muito stressante

Gostávamos de saber a tua opinião acerca da maneira **como lidaste com a situação que referiste**. Para tal, na página seguinte vais encontrar algumas frases, deves ler cada frase atentamente e pensar na resposta que melhor se adapta a ti. Depois deves assinalar com uma cruz (X) e, apenas uma, a opção que escolheste.

Por exemplo, se na frase 1) “Discuti com os meus pais e/ou com outros adultos” a resposta que melhor se adapta a ti for “raramente” deves assinalar o quadrado respectivo e apenas esse.

Sempre

☐

Frequentemente

☐

Raramente

☒

Nunca

☐

Na situação que referi anteriormente:

1) Discuti com os meus pais e/ou com outros adultos	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
2) Falei logo acerca dos problemas quando eles aparecem e não me preocupo mais	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
3) Tentei obter ajuda junto de instituições ou pessoas (por ex: salas de estudo, aulas de apoio, explicações)	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
4) Esperei o pior	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
5) Aceitei os meus limites	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
6) Tentei falar dos problemas com a pessoa com os quais eles se relacionam	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
7) Comportei-me como se tudo corresse bem	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
8) Tentei ultrapassar o meu desespero (ouvindo música alto, conduzindo a minha motorizada, dançando, praticando desporto, etc.)	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
9) Não me preocupei porque habitualmente tudo acaba bem sem ser necessário fazer nada	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
10) Pensei nos problemas e procurei encontrar diferentes soluções	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
11) Tentei arranjar soluções alternativas ou de meio-termo que implicam mudanças pessoais	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
12) Ultrapassei o meu desespero gritando, chorando, batendo com as portas, etc.	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
13) Disse a mim próprio(a) que sempre existirão problemas	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
14) Só pensei nos problemas quando eles aparecem	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
15) Procurei informações em revistas, enciclopédias ou livros	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
16) Tentei não pensar nos problemas	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
17) Tentei esquecer os meus problemas com álcool e/ou drogas	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
18) Tentei obter ajuda e conforto junto de pessoas que estão numa situação familiar semelhante à minha	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
19) Tentei resolver os meus problemas com a ajuda dos meus amigos	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>
20) Acabei por não fazer nada porque não consigo mudar o que quer que seja	Sempre <input type="checkbox"/>	Frequentemente <input type="checkbox"/>	Raramente <input type="checkbox"/>	Nunca <input type="checkbox"/>

21) Pensei ou fiz algo completamente diferente do descrito nos itens anteriores. Por favor, descreve.

*Adaptado por Cleto & Costa, 1998, a partir de *Coping Across Situations Questionnaire* de Seiffge-Krenke (1995).

Experiência/acontecimento positivo no contexto escolar*

Gostaríamos que recordasses uma **experiência/acontecimento positivo** que tenhas vivido recentemente **na escola ou relacionada com a tua vida como estudante**. Descreve-o, por favor, em pormenor.

Por favor indica a data aproximada em que ocorreu a referida experiência/acontecimento positivo

Em que medida esta experiência/acontecimento foi desejável para ti? (*Desenha um círculo no número*)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A pior coisa que
me poderia
acontecer

A melhor coisa
que me poderia
acontecer

As páginas seguintes contêm uma lista de coisas que as pessoas podem pensar ou fazer enquanto vivenciam experiências/acontecimentos positivos. Por favor, lê cada uma das frases que se seguem e indica em que medida cada uma delas se aplica ao que pensaste e fizeste durante o acontecimento/experiência positivo que descreveste anteriormente.

*The Ways of Savoring Checklist (WOSC) – Bryant & Veroff (2007).
Tradução e adaptação de Menezes Santos, Carvalho e Marques Pinto (2008).

Quando esta experiência/acontecimento ocorreu...

	Não se aplica de todo		Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente	
1. Pensei partilhar estas recordações mais tarde com outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Tentei absorver todas as características sensoriais (imagens, sons, cheiros, etc.) da experiência/acontecimento.	1	2	3	4	5	6	7
3. Pensei: “há quanto tempo eu esperava que isto acontecesse.”	1	2	3	4	5	6	7
4. Lembrei-me como esta experiência/acontecimento era passageiro – pensei que iria acabar.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dei saltos, corri de um lado para o outro ou mostrei outras manifestações físicas de energia.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pensei em acontecimentos passados que conduziram a esta experiência/acontecimento – numa altura em que ela ainda não tinha ocorrido e eu a desejava.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tentei concentrar-me especificamente em alguns aspectos sensoriais (imagens, sons, cheiros, etc.) -(provavelmente não prestando atenção a outros).	1	2	3	4	5	6	7
8. Pensei apenas sobre o presente – fiquei absorvido(a) pelo momento.	1	2	3	4	5	6	7
9. Pensei para mim próprio(a) como tinha sorte por me estar a acontecer esta experiência/acontecimento positivo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Disse a mim mesmo(a) por que razão não merecia que me acontecesse uma experiência/acontecimento tão positivo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Procurei outras pessoas para partilhar esta experiência/acontecimento com elas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pensei para mim próprio(a) como iria recordar esta experiência/acontecimento mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pensei como esta experiência/acontecimento era um alívio para mim.	1	2	3	4	5	6	7

		Não se aplica de todo		Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente	
14.	Pensei em como gostaria que este momento durasse – lembrei-me que tinha de o gozar porque em breve acabaria.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Ri ou sorri.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Pensei em várias maneiras disto ter corrido pior.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Abri bem os meus olhos e inspirei fundo – tentei ficar mais atento(a).	1	2	3	4	5	6	7
18.	Fechei os olhos, relaxei e aproveitei o momento.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Pensei em como sou uma pessoa de sorte a quem aconteceram tantas coisas boas.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Pensei em várias maneiras disto ter corrido melhor.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Disse a outras pessoas presentes quanto valorizava esse momento (e o facto de estarem ali a partilhá-lo comigo).	1	2	3	4	5	6	7
22.	Reflecti intencionalmente sobre a experiência/acontecimento – dei atenção aos pormenores, tentei memorizá-los, fiz comparações.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Disse para mim próprio(a) como estava orgulhoso(a).	1	2	3	4	5	6	7
24.	Lembrei-me que em breve tudo estaria acabado.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Tentei apressar-me e andar mais rapidamente.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Concentrei-me no futuro – no momento em que esta experiência/acontecimento positivo já teria terminado.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Tentei abrandar e andar mais devagar (numa tentativa de parar ou abrandar o tempo).	1	2	3	4	5	6	7
28.	Forcei-me a descontraír de forma a ficar mais absorvido(a) pela experiência/acontecimento.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Rezei para agradecer a minha boa sorte.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Contive-me e inibi os meus sentimentos [fiquei mais tenso(a)].	1	2	3	4	5	6	7
31.	Procurei passar tempo com pessoas que sabem divertir-se.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Identifiquei aspectos específicos da situação – tentei perceber exactamente do que estava a gostar e dei atenção explicitamente a cada um desses aspectos.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Pensei para comigo como os outros deviam estar impressionados.	1	2	3	4	5	6	7

34.	Lembrei-me que nada dura para sempre e portanto devia gozar aquele momento nessa altura.	1	2	3	4	5	6	7
-----	--	---	---	---	---	---	---	---

35.	Suspirei ou produzi outros sons de apreço para me ajudarem a saborear o momento (por exemplo, disse mmm, aahh, cantarolei, assobie).	1	2	3	4	5	6	7
36.	Lembrei-me que os outros envolvidos no acontecimento/experiência também deviam estar a pensar e a sentir-se da mesma forma.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Concentrei-me e evitei as distrações; intensifiquei um sentido, bloqueando outros.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Limitei-me a viver a experiência/acontecimento um momento de cada vez e tentei não antecipar muito o que viria a seguir.	1	2	3	4	5	6	7
39.	Disse para comigo que a experiência/acontecimento não era tão positiva como eu tinha esperado.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Expressei fisicamente os meus sentimentos aos outros (abraçando-os e tocando-lhes).	1	2	3	4	5	6	7
41.	Fiz fotografias mentais.	1	2	3	4	5	6	7
42.	Pensei como esta experiência/acontecimento era um triunfo.	1	2	3	4	5	6	7
43.	Pensei em como o tempo estava a passar tão depressa.	1	2	3	4	5	6	7
44.	Gritei ou produzi outras expressões verbais de entusiasmo.	1	2	3	4	5	6	7
45.	Comparei-me com os outros (perguntei a mim mesmo(a) “Estou a gozar este momento tanto quanto eles?”).	1	2	3	4	5	6	7
46.	Lembrei-me de outros lugares onde deveria estar ou de outras coisas que deveria estar a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
47.	Falei com outra pessoa sobre como me sentia bem.	1	2	3	4	5	6	7
48.	Tentei memorizar o que me rodeava.	1	2	3	4	5	6	7
49.	Disse para comigo por que razão merecia esta experiência/acontecimento positivo.	1	2	3	4	5	6	7
50.	Toquei em mim – esfreguei a barriga, bati palmas, etc.	1	2	3	4	5	6	7
51.	Relacionei este acontecimento com outros acontecimentos positivos passados e recordei-os.	1	2	3	4	5	6	7

**Não se
aplica de
todo**

**Aplica-se
em parte**

**Aplica-se
totalmente**

		Não se aplica de todo		Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente	
52.	Pensei sobre outras coisas por resolver, problemas e preocupações que ainda teria que enfrentar.	1	2	3	4	5	6	7
53.	Fotografei com uma máquina para capturar a experiência/acontecimento.	1	2	3	4	5	6	7
54.	Pensei em como me estava a divertir.	1	2	3	4	5	6	7
55.	Pensei em como as coisas poderiam nunca mais voltar a ser tão boas.	1	2	3	4	5	6	7
56.	Pensei em coisas que me faziam sentir culpado(a).	1	2	3	4	5	6	7
57.	Consumi drogas ou álcool para gozar melhor o momento.	1	2	3	4	5	6	7
58.	Imaginei toda uma série de experiências/acontecimentos positivos que poderiam vir a acontecer como consequência desta experiência/acontecimento.	1	2	3	4	5	6	7
59.	Tentei não pensar muito – apenas relaxar e aproveitar o momento.	1	2	3	4	5	6	7

Pensa outra vez na mesma experiência/acontecimento positivo.

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA JOVENS
YSR 11-18 (® T. M. Achenbach, 1991)

Tradução de A. C. Fonseca & M. R. Simões (U. Coimbra), J. P. Almeida (Serviço de
Pediatría – HGSJ, Porto) e M. Gonçalves & P. Dias (U. Minho)

Segue-se uma lista de frases que descrevem características de rapazes e raparigas. Lê cada uma delas e indica até que ponto elas descrevem a maneira como tu és ou tens sido durante os últimos 6 meses:

- Marca uma **cruz (X)** no **2** se a afirmação é **MUITO VERDADEIRA** ou é **MUITAS VEZES VERDADEIRA**;
- Marca uma **cruz (X)** no **1** se a afirmação é **ALGUMAS VEZES VERDADEIRA**;
- Se a descrição **NÃO É VERDADEIRA**, marca uma **cruz (X)** no **0**.

Por favor, responde a todas as descrições o melhor que possas, mesmo que algumas pareçam não se aplicar exactamente.

SUBLINHA QUALQUER UMA QUE TE PREOCUPE

0 = Não verdadeira
1 = Às vezes verdadeira
2 = Muitas vezes verdadeira

1	Sou mau para as outras pessoas	0	1	2
2	Destruo as minhas próprias coisas	0	1	2
3	Destruo coisas da minha família ou de colegas	0	1	2
4	Sou desobediente na escola	0	1	2
5	Meto-me em muitas lutas/brigas	0	1	2
6	Ando com rapazes ou raparigas que se metem em sarilhos	0	1	2
7	Minto ou faço batota	0	1	2
8	Grito muito	0	1	2
9	Roubo coisas fora de casa	0	1	2
10	Digo palavrões ou uso linguagem obscena	0	1	2
11	Ameaço magoar/ferir as pessoas	0	1	2
12	Falto às aulas ou à escola	0	1	2
13	Consumo álcool ou drogas (descreve): _____	0	1	2

Preenche o quadro com as disciplinas e as respectivas notas que tiveste no fim do 1º período.

Disciplinas	Notas

Faz uma lista dos teus colegas ou outras pessoas da tua escola, com quem achas que podes contar para te ajudar quando tens algum problema, ou quando te sentes triste ou preocupado(a). Escreve nos espaços em baixo o 1º nome desses colegas, ou pessoas da escola.

a)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
b)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
c)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
d)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
e)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
f)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
g)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
h)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
i)	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito

Agora pensa em cada uma dessas pessoas e indica quanto te sentes satisfeito com a ajuda que esperas dele/dela, assinalando com um X no quadrado correspondente.

QUESTIONÁRIO - AGRESSIVIDADE - DIRECTORES DE TURMA



Este questionário integra uma investigação no âmbito do **Stress e Bem-estar** em contexto escolar. Pretende-se com este estudo avaliar a existência de diferenças entre crianças e adolescentes, com e sem comportamentos **agressivos**, a nível do modo como lidam com situações de **conflito entre colegas**.

Nesse sentido, é importante a sua opinião enquanto Director(a) de Turma, relativamente à natureza e grau da agressividade, presente ou ausente nos alunos da sua direcção de turma, tal como o provam as investigações realizadas nesta área de estudo.

Os dados recolhidos destinam-se unicamente para fins de investigação. É garantida a confidencialidade das respostas.

Obrigada pela sua colaboração!

Pedimos que classifique os **alunos da sua Direcção de turma** em relação aos **comportamentos AGRESSIVOS** e coloque os seus nomes nos locais indicados.

Tenha em atenção que **ser agressivo não é apenas bater nos colegas mas também gozar com eles, chamar-lhes nomes, irritá-los, provocá-los, deixá-los de parte ou estragar amizades.**

Em seguida, **assinale com uma cruz**, quantas vezes cada um dos alunos faz algumas das coisas indicadas, quando está stressado.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
---------------------------------	--	--	--	--	---------------------------

Nome do Aluno: _____

Nome do Aluno: _____

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Nome do Aluno: _____

Quantas vezes o aluno faz isto?					Comportamentos Agressivos
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, esmurra, dá pontapés, morde ou empurra os colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Chama nomes, goza, irrita, chateia, arrelia, grita, faz caretas ou gestos aos colegas.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Deixa de parte colegas de grupo, ignora-os, espalha boatos ou mentiras ou estraga amizades.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Bate, dá pontapés ou empurra objectos (por exemplo, parede, secretária, mochila, etc.).
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Quando lhe batem, responde também batendo.
Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Bastantes vezes	Quase sempre	Provoca ou ameaça os colegas.

Director(a) de Turma do ____º Turma ____